

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů
Burnout Syndrome of Teachers: Teacher's Coping Strategies
Bc. Petra Kulhánková

Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.
Studijní program:	Psychologie
Studijní obor:	Psychologie

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. 7. 2017

.....

podpis

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat vedoucí své diplomové práce Doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za laskavé vedení, vstřícnou pomoc, cenné rady a připomínky k práci. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům a učitelkám, kteří byli tak laskaví a poskytli mi rozhovor. Velký dík patří mé rodině, přátelům i mému příteli za pomoc, podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Učitelství řadíme mezi pomáhající profese charakteristické vysokou mírou stresu. Při jeho dlouhodobém působení se u vyučujících může rozvinout syndrom vyhoření. Ve své práci jsem se zaměřila na stresové faktory, prožívání a zvládání stresu u učitelů a učitelek základní školy. Provedla jsem celkem deset rozhovorů, které jsem doplnila osobnostními dotazníky na syndrom vyhoření a copingové strategie, jež jsem dále analyzovala. Zjistila jsem, že mezi nejvýznamnější zdroje stresu patří stres spojený s žáky a jejich rodiči, stres související s učitelskou rolí, systémem školství i profesní přípravou vyučujících. Mezi významné prožitky spojené se stresem můžeme zařadit fyzické příznaky vyhoření, negativní emoce, nespokojenost s prací či rozpor mezi očekáváním a realitou. Mezi nástroje zvládání stresu patří nejčastěji sociální opora, volnočasové aktivity, další vzdělávání, racionalizace, supervize či sebezkušenost.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitelé základní školy, stres, stresory, syndrom vyhoření, copingové strategie

ABSTRACT

Teaching is one of the professions characterized by a high level of stress. If teachers experience an ongoing exposure to such a stress in long-term period they may be classified with burnout syndrome. In my diploma thesis, I focused on the research of stress factors, experiencing and managing stress of primary school teachers. I performed ten interviews consisted of personal questionnaires and coping strategies which I analysed in further. In order to my research, I found out that the most imminent sources of stress include the communication with pupils and their parents, stress in relation with teacher's role as well as professional education in terms of their graduation and system of education itself. Significant stress-related experiences include physical symptoms of burnout, negative emotions, dissatisfaction with work, or discrepancy between expectation and reality. Stress management tools most often include social support, leisure activities, further education, rationalization, supervision or self-experience.

KEYWORDS

Primary School Teachers, Stress, Stressors, Burnout Syndrome, Coping Strategies

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Vybrané aspekty učitelství	2
1.1. Učitelství jako pomáhající profese	2
1.2. Motivace učitelů	4
1.3. Profesní příprava	5
1.4. Profesní spokojenost	6
2. Stres	8
2.1. Definice a pojetí stresu	8
2.1.1. Stres jako stresor	8
2.1.2. Stres jako odpověď na stresor	9
2.1.3. Stres jako nesoulad mezi jedincem a prostředím	9
2.2. Dimenze stresu	10
2.3. Reakce na stres	11
2.4. Stres a stresory v učitelství	12
3. Syndrom vyhoření	16
3.1. Definice a pojetí syndromu vyhoření	16
3.2. Příčiny	17
3.2.1. Rizikové faktory osobnostní	18
3.2.2. Rizikové faktory v zaměstnání	18
3.2.3. Společenské příčiny	19
3.3. Příznaky a dopady vyhoření	20
3.4. Fáze vývoje vyhoření	22
3.5. Syndrom vyhoření v učitelské profesi	23
3.5.1. Osobnostní charakteristiky	25
3.5.1.1. Osobnostní charakteristiky Big five	25

3.5.1.2.	Perfekcionismus	27
3.5.1.3.	Self-efficacy	28
3.5.2.	Demografické charakteristiky	29
3.5.2.1.	Věk	29
3.5.2.2.	Délka praxe.....	29
3.5.2.3.	Gender/pohlaví	30
4.	Coping	31
4.1.	Vymezení copingu	31
4.2.	Copingové strategie.....	32
4.2.1.	Coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce	32
4.2.2.	Přímé akční strategie a paliativní coping	33
4.2.3.	Dysfunkční coping.....	34
4.2.4.	Anticipační coping	34
4.2.5.	Sociální opora	35
4.3.	Způsoby měření copingu	36
5.	Prevence stresu a syndromu vyhoření	39
5.1.	Vysokoškolská příprava pedagogů	39
5.2.	Doplňování vzdělávání vyučujících.....	40
5.3.	Supervize.....	41
5.4.	Preventivní možnosti ze strany zaměstnavatele	42
5.5.	Individuální možnosti prevence	42
5.5.1.	Fyzická aktivita, relaxace	43
5.5.2.	Zdravý životní styl.....	44
5.5.3.	Práce na rozvoji osobnosti.....	44
	EMPIRICKÁ ČÁST	46
6.	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	46
7.	Výzkumný soubor	47
8.	Použité metody	48
8.1.	Metody sběru dat.....	48
8.2.	Metoda analýzy dat	49

9.	Výsledky	52
9.1.	Výsledky dotazníku Shirom-Melamedova škála (SMBM)	52
9.2.	Výsledky dotazníku SVF 78	53
10.	Stresové faktory	55
10.1.	Stres spojený s žáky	55
10.1.1.	Nekázeň	55
10.1.2.	Proměna dětí	56
10.1.3.	Žáci s obtížemi, problematický kolektiv	57
10.1.4.	Bezpečí dětí	58
10.2.	Stres spojený s rodiči žáků	58
10.3.	Proměny školství	61
10.3.1.	Absence nástrojů, inkluze	61
10.3.2.	Kolektiv, vedení	62
10.4.	Role učitele	63
10.4.1.	Proměna učitelské role	63
10.4.2.	Osamocení	64
10.4.3.	Průběh výuky, proměnlivost ve třídě, časová tíseň, perfekcionismus	65
10.4.4.	Veřejná osoba, přenos osobních potíží do zaměstnání, postavení učitele ve společnosti	66
10.5.	Vzdělávání učitelů, obtížné začátky, dokumentace	67
10.6.	Prostředí	69
11.	Prožívání stresu	70
11.1.	Fyzické příznaky vyhoření - fyzická únava, vyčerpání	70
11.2.	Únava a podrážděnost na konci školního roku	71
11.3.	Nespokojenost s prací (profesní neúčinnost), změna profese	72
11.4.	Práce s emocemi, bezmoc, nespravedlnost	73
11.5.	Perfekcionismus	74
11.6.	Propojení pracovního a rodinného života	75
11.7.	Sebereflexe	76

11.8.	Rozpor mezi představami a realitou	76
12.	Zvládání stresu	78
12.1.	Sociální opora - sdílení s kolegy, rodinou	78
12.2.	Podpora vedení, kolegů	80
12.3.	Další vzdělávání	81
12.4.	Volnočasové aktivity - ventilace, odreagování	83
12.5.	Vnitřní faktory - profesní účinnost, nadhled	85
12.6.	Opuštění situace, oddělení práce a soukromí, nepřipouštění si stresu, kontrola emocí, racionalizace	86
12.7.	Věk, zkušenosti, změna s vlastními dětmi	87
12.8.	Supervize, sebezkušenost	88
12.9.	Humor, zaměření na pozitiva	90
12.10.	Co učitelům a učitelkám může pomoci?	91
13.	Diskuse	93
13.1.	Jaké zdroje stresu vyučující při své práci vnímají?	93
13.2.	Jak vyučující prožívají stres?	95
13.3.	Jaké strategie zvládání stresu vyučující používají?	97
14.	Limity výzkumu	100
	Závěr	101
	Použitá literatura	102
15.	Seznam příloh	110

Úvod

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla věnovat tématu syndromu vyhoření u vyučujících se zaměřením na copingové strategie, jež mohou učitelé a učitelky v boji se stresem a vyhořením používat. Jedním z důvodů, proč jsem se pro toto téma rozhodla, byl osobní zájem, protože pracuji jako školní psycholožka a učitelské prostředí je mi velmi blízké. Díky tomuto náhledu si uvědomuji, jak náročné a vyčerpávající toto povolání mnohdy bývá. Ze zkušenosti také vím, že učitelé často nevědí, na koho se s problémy vyplývajícími z jejich profese obrátit a jak se jim účinně bránit.

Učitelství můžeme zařadit mezi pomáhající profese, která klade značné nároky na osobnost vyučujícího. Učitelé a učitelky musí být vybaveni oborovými znalostmi i psychodidaktickými kompetencemi a jsou přitom v neustálé interakci se svými žáky. Vystavení mnohým stresorům pak může mít za následek rozvoj syndromu vyhoření, jenž ohrožuje psychické i fyzické zdraví člověka, jeho pracovní spokojenost, motivaci i vztahy k žákům, kolegům a blízkým lidem. Vyhoření u učitelů je tedy bezesporu aktuálním tématem, kterému by se měla věnovat pozornost zvláště proto, že učitelé velmi významně ovlivňují postoje a budoucí směřování dalších generací.

Hlavním cílem mé práce je prohloubení porozumění problematice vyhoření a zvládání zátěže u vyučujících na základní škole. V teoretické části se věnuji zejména současným přístupům ke stresu, syndromu vyhoření, copingovým strategiím a možnostem prevence. V empirické části se zabývám zdroji stresu, jeho prožíváním a možnostmi zvládání.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vybrané aspekty učitelství

V následující kapitole se pokusím nastínit některé charakteristiky učitelství, které se ukazují jako důležité ve vztahu ke stresu a syndromu vyhoření vyučujících. Nejprve představuji učitelství jako vztahovou pomáhající profesi, poté se zaměřím na některá dilemata učitelství a otázky motivace, profesní přípravy a profesní spokojenosti, jež se v empirické části práce ukazují ve vztahu stresu a syndromu vyhoření jako podstatné.

1.1. Učitelství jako pomáhající profese

Učitelství je zařazeno mezi pomáhající profese, jejichž podstatou a hlavní náplní je permanentní kontakt s druhými osobami, za které nese profesionál do jisté míry odpovědnost (Smetáčková, 2013).

U pomáhajících profesí hraje důležitou roli nejen teoretická odbornost, ale také lidský, osobní vztah mezi pracovníkem a jeho klientem, založený na důvěře, zájmu, respektu a empatii. Hlavním nástrojem pracovníka je jeho osobnost. Pracovníky, kteří vykonávají pomáhající profese, můžeme rozlišit na neangažované a angažované. Pokud toto rozdělení vztáhneme na učitele, ty neangažované zajímá odučení látky a udržení klidu ve třídě, je jim jedno, zda v žácích vzbudí zájem o předmět a danou látku. Naopak angažovaní vyučující mají zájem o svou práci i žáky, bývají aktivní, trpěliví, kreativní a empatičtí. Angažovanost s sebou však nese i rizika, kterými jsou zejména nadbytečná kontrola nad klienty, projevující se přebíráním odpovědnosti a ztrátou autonomie klientů, nebo obětování se pro klienty, což znamená i zanedbávání odpočinku, a tedy může snadno vést k vyhoření (Kopřiva, 1997).

Štech (2008) z psychologického pohledu rovněž vymezuje učitelství jako vztahovou profesi, kde předmětem práce je vztah s druhým člověkem. Součástí profese je osobnost učitele, jeho schopnost sebereflexe, promítání jeho pocitů či postojů. U těchto profesí je typické, že zvládání jejich zátěže není možné pouhou inženýrskou aplikací poznatků, s čímž souvisí i fakt, že to, co ovlivňuje úspěšnost práce, není možné lehce poznat ani pojmenovat. Učitel mnohdy jedná intuitivně, což je těžké předat a

převést do návodů pro druhé. Schopnost sebereflexe je přitom důležitým předpokladem profesionality. Šalamounová a Švaříček (2011) taktéž chápou učitelství jako vztahovou profesi a poukazují přitom na nezpochybnitelnou roli komunikace. Oproti dřívějším představám, ve kterých vede učitel monolog a žáci pouze naslouchají, dnes vyučující kladou mnohem větší důraz na dialog se svými žáky. Ukazuje se, že takový způsob komunikace je hodnocen žáky i učiteli velice kladně, díky interakci obou stran se také zefektivňuje proces učení, jelikož žáci sami přichází na to, co jim chce vyučující sdělit (Švaříček, Šedřová, 2011).

Dle Štecha (2008) je učitelství jako vztahová profese vystaveno mnohým dilematům:

- učitelství je náročné, jelikož dosažení úspěchu v něm je nepředvídatelné i po důkladné přípravě. Od profesionála se však úspěch a umění v práci s druhým očekává.
- vztah mezi lidmi je ve vztahových profesích založen na moci, kdy má jedna strana převahu, vztah řídí a ovlivňuje druhého, vzniká tak nebezpečí manipulace a zneužití, které se může projevit například jako „zničení“ dítěte nebo odmítnutí učitele. Kaščák (2011) však upozorňuje i na fakt, že moc ve školství nemusí být chápána jen negativně, ale je do jisté míry potřebná, jelikož právě respekt učitele jako autority a možnost konfrontace s touto autoritou vede žáka k vývoji v nezávislého a odpovědného jedince.
- cílem práce učitele je vést žáky k samostatnosti, ovšem na druhé straně pracuje se závislými a nezralými jedinci a využívá prostředky, které závislost prohlubují, jako je řízení, instruktáž či použití sankcí.
- učitel se dostává do dilematu mezi blízkostí či partnerským přístupem a potřebou odstupu, což je nutné pro nezájaté hodnocení i pomáhání. Na vyučující je zároveň vzhledem k nárůstům výskytu patologických jevů u žáků kladen požadavek na kontrolu ve třídě (Kaščák, 2011).
- učitel se musí neustále vyrovnávat s napětím mezi normativizmem předávaného učiva a relativitou jeho osvojení žáky. Na jedné straně si žáci musí osvojit poznatky podle závazných pravidel a norem, na druhou stranu by měl učitel respektovat individuální možnosti, způsoby myšlení, metody a předpoklady každého žáka.

Vašutová (2004) se potom zaměřuje na další vnitřní a vnější faktory, jejichž rozpory přináší problémy. Učitelská profese je specifická a má rovněž specifický kontext, který se projevuje například v následujících oblastech:

- učitel vykonává výchovnou a vzdělávací službu společnosti, proto je pod jejím neustálým tlakem a očekáváními
- učitelovou klientelou nejsou pouze žáci, ale také jejich rodiče a stát. Každý z těchto klientů může mít rozdílné požadavky a různá očekávání. V průběhu učitelovy kariéry se navíc tyto požadavky a očekávání vyvíjí a proměňují
- učitelovi žáci patří do nižší věkové kategorie, tudíž mají i nižší společenský status, což se promítá i do společenské prestiže učitelů
- pro vykonávání profese učitele jsou důležité vlastnosti a schopnosti jako rozhodnost, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost vůči stresu či profesní sebevědomí
- učitelství je feminizovanou profesí, což se projevuje do pojetí profese, klimatu třídy i školy
- výkon profese učitele je determinován pracovními podmínkami. Společnost klade na učitele vysoké nároky, které však nebývají v souladu s podmínkami, které garantuje stát

Jak je patrné, učitelství je velice komplikovanou profesí, ve které vyučující prochází mnoha náročnými situacemi. Dilemata jsou přitom protikladné tendence, které se nedají jednoznačně vyřešit, dobrý vyučující nesmí dát přednost jen jedné z cest, ale má zvládat obě. Tento rozpor mezi protichůdnými tendencemi je pro učitele a učitelky zdrojem napětí a přináší jim stres.

1.2. Motivace učitelů

Motivace učitelů se ukazuje jako významný aspekt ve vztahu k jejich vyhoření. Ingersoll & Smith (2003) uvádí, že v prvních letech své praxe mění povolání až jedna polovina učitelů. Příčinou stresu je dle mnohých teorií rozpor mezi požadavky okolí, zdroji nebo cíli jedince a jeho osobnostními schopnostmi či pozorovanou skutečností, tedy mezi očekáváními a realitou. Právě rozpor mezi očekáváním úspěšného profesního výkonu a skutečnou, méně uspokojivou realitou je důležitý pro pochopení syndromu vyhoření a může poukázat na faktory vedoucí k jeho zlepšení (Friedman, 2000).

České výzkumy se nejčastěji zabývají problematikou motivace v učitelství pouze ve vztahu k objasnění důvodů ke studiu. Výsledky těchto výzkumů ukazují, že důvody volby studia na pedagogické fakultě mohou být velmi různorodé. Patří k nim mimo jiné:

- vztah k dětem, uchazeči se o ně chtějí starat, učit je, vidí možnost působit na mladou generaci
- vliv konkrétních učitelů, se kterými se zájemci během svého života setkali, přátel či spolužáků, se kterými mohou sdílet zkušenosti a zážitky s prací s dětmi, častým důvodem je také rodinná tradice
- typ středoškolského studia a následně samotné studium učitelství, uchazeči o něj tedy mají skutečný zájem a jako své budoucí povolání si jej zvolili již dříve
- přesvědčení, že přijetí na pedagogickou fakultu a její vystudování je snadnější, než v případě jiných fakult
- obraz učitelské profese v očích veřejnosti jako práce s mnoha výhodami a jistotami spojenými se statusem státního zaměstnance, jako je například smlouva na dobu neurčitou, plat, který je sice nižší než v soukromém sektoru, avšak daný tabulkami, relativně kratší pracovní doba, delší dovolená ve formě prázdnin apod.
- vysoká prestiž učitele a možnost zprostředkovávat dalším generacím poznatky a předávat jim normy a hodnoty (Kantorová et al., 2008; Průcha, 2005)

Na druhé straně existují i faktory, které uchazeče o vykonávání učitelské profese odrážejí. Mezi nejčastěji uváděné patří (Bajtoš, Honzíková, 2007):

- slabé financování školství, které se odráží i na platech pedagogů
- nedostatečná prestiž a společenské ocenění pedagogů
- nadměrná psychická zátěž, která se v pedagogické profesi projevuje
- nejsou vytvořeny vhodné podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Domnívám se, že otázka motivace učitelů a učitelek je mnohem komplexnější problematikou a měla by se zabývat nejen motivací uchazečů o studium. Ztráta motivace během vykonávání profese může vést ke snížení pracovní spokojenosti, zvýšení stresu a rizika vyhoření, a tím i k větší pravděpodobnosti odchodu ze školství. Objasnění motivace stávajících vyučujících pro setrvání v profesi může být důležitým zdrojem prevence stresu a vyhoření.

1.3. Profesní příprava

Vzdělávání učitelů a jeho možnosti využití v praxi jsou velmi aktuální otázkou. Hlavní rozpory spočívají jednak v koncepci přípravného vzdělávání vzhledem

k potřebám reálného výkonu učitelů ve škole a také v nesystematickém řešení přípravného i dalšího vzdělávání učitelů (Sander a Vez, 1996 in Vašutová, 1997).

Problémy kurikula se týkají například tendencí zdůraznění akademického obsahu na úkor praktického a aplikačního, upřednostnění oborového studia před pedagogicko-didaktickým, odtažitostí teoretické přípravy od potřeb školní praxe či samotným nevyhovujícím poměrem praxe a teorie, kde převažuje málo praxe ve studijních programech. Rovněž samotná výuka budoucích učitelů bývá kritizována kvůli častému ignorování teorií a procesů učení, vzdělavatelé učitelů pracují převážně s informačně-transmisivním modelem výuky bez respektování didaktických aspektů, vztahy se studenty nebývají partnerské, nýbrž hierarchické, což poté studenti promítají do vlastní praxe s žáky, mnozí vzdělavatelé navíc vyučují bez vlastní učitelské zkušenosti a znalostí praxe (Vašutová, 2004).

Z rozsáhlého výzkumu vzdělávání učitelů prováděného mezi roky 1999 a 2003, který se mimo jiné zabýval i výpověďmi ředitelů základních škol o jejich zkušenostech s absolventy učitelství, vyplynulo, že absolventi rozumí co do obsahu svému předmětu, ale neumí vykládat a zkoušet, vyznají se v teorii, ovšem v praktických situacích bývají bezradní, nedokážou si poradit s neukázněnými žáky, nezvládají organizační a administrativní úkony a neumějí jednat s rodiči ani staršími kolegy (Vašutová, 2004). Samotní studenti učitelství a začínající učitelé pociťují během studia nedostatek reflektované praxe, což může být podle nich jeden z důvodů, proč cítí nedostatečné naplnění svých profesních kompetencí učitele a necítí se tak být dostatečně vybavení a připravení na učitelskou profesi (Garabiková Pártlová, Bílková, Procházka, 2014).

1.4. Profesní spokojenost

Pracovní spokojenost můžeme vymezit jako „*takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům.*“ (Průcha, 2002, s. 75)

Dle mnohých výzkumů je pracovní spokojenost učitelů ovlivněna několika různými faktory jako je věk, pohlaví, pracovní pozice, pracovní náplň a pracovní podmínky, kvalita vedení organizace, podpora kolegů nebo platové ohodnocení a

odměny (Furnham, 2005; Robbins, 2003; Boselie & Wiele 2002; Ashraf, 2010 in Juozaitiene & Simonaitiene, 2011).

Jako významný faktor spokojenosti učitelů se ukazuje gender. Ženy učitelky vykazují vyšší pracovní spokojenost než muži (Gius, 2015; Ma, & MacMillan, 1999). Tento fakt může být vysvětlen například tím, že učitelství je v současné době chápáno jako typicky ženská profese a pro ženy, které se současně často věnují péči o děti a rodinu, může tedy být vyhovující z hlediska časové flexibility. Dále se zjistilo, že relativně nejvyšší spokojenost převládá mezi učiteli vysokých škol, na základních školách jsou potom častěji spokojeni učitelé prvního stupně (Paulík, 1999). Tento fakt si můžeme vysvětlit vyšší prestiží vysokoškolských učitelů, v případě učitelů prvního stupně pak kupříkladu tím, že vyučující prvního stupně mohou mít bližší vztah ke svým žákům, a tedy naplňovat své představy o profesi. Spokojenost není významně ovlivněna délkou praxe, ale pozitivně ji ovlivňuje možnost supervize (Tillman & Tillman, 2008).

Pracovní spokojenost je spojena s rozličnými osobnostními rysy, interpersonálními faktory i s faktory organizace školy. Právě organizační charakteristiky jako jsou platy a odměny, podpora ředitele, vztahy s kolegy a podíl na rozhodování v organizaci pozitivně ovlivňují pracovní spokojenost. Pro zvýšení spokojenosti učitelů by tedy měly být zlepšeny strukturální a provozní podmínky (Kim & Young, 2016). Spokojenost učitelů má následně vliv na jejich vnímání školní kultury a jejich vliv na školní politiku (Ingersoll, 2010). Zdá se tedy, že organizace školy a spokojenost učitelů se navzájem ovlivňují.

Tyto výsledky podporují i české výzkumy, ze kterých vyplývá, že z hlediska pracovní spokojenosti jsou pro učitele důležité charakteristiky jako dobré vztahy v pedagogickém sboru, tvůrčí charakter práce, možnost žáky formovat, předávat jim vědomosti a zkušenosti, samotná práce s dětmi a mládeží či pocit dobře vykonané práce a dobrých výsledků. Naopak negativně učitelé hodnotí zejména neodpovídající platy a nedocení učitelé práce společností nekázeň a sníženou morálku žáků, nedostatečnou spolupráci rodičů a školy, psychickou zátěž a nedostatek času a nedostatečné materiální vybavení školy (Průcha, 2002).

2. Stres

V následujících kapitolách se zabývám tématem stresu. Vzhledem k rozsahu praktické části mé práce se pokusím vystihnout základní přístupy a charakteristiky pojmů stresu a stresoru a vztáhnout je k problematice učitelství.

2.1. Definice a pojetí stresu

Přestože je stres často skloňovaným pojmem, se kterým se setkáváme v odborné a populární literatuře i běžné mluvě, jeho jednoznačné vymezení nebývá jednoduché. V následující kapitole se pokusím použití pojmu stres zpřehlednit a definovat jej.

Nejasnost v užívání pojmu stres vyplývá zejména z dvojí možnosti použití tohoto termínu. O stresu mluvíme jako o stresoru, tedy působící události, ale také jako odpovědi na takovou událost (Joshi, 2005). Někteří autoři se přitom drží prvního pojetí (Schreiber, 1992; Joshi, 2007), další preferují pojetí druhé (Selye, 1966). Obdobně o problematice nejednotných přístupů ke stresu hovoří Ficková (1993), podle níž autoři ke stresu přistupují jedním z těchto tří způsobů. Buď na stres nahlíží z hlediska stresujících podnětů prostředí, nebo jej chápou jako reakci na rušivé či negativní faktory prostředí, či zkoumají vztah mezi jedincem a prostředím, přičemž stres považují za nedostatek souladu mezi nimi.

Nyní se podrobněji podíváme na jednotlivá pojetí:

2.1.1. Stres jako stresor

První pojetí vymezuje stres jako působení **stresoru**, tedy nepříznivých podnětů z prostředí. Krivohlavý (2009) stresor definuje jako jistý nepříznivý faktor či vliv, který vystavuje jedince tlaku, který může vést k tíživé osobní situaci. Holmes & Rahe (1967) v této souvislosti hovoří o tom, že se stres nemusí vázat pouze na ohrožující podněty či vypjaté situace, ale člověk je může zažívat v každodenním životě jako na první pohled běžné či nevýznamné události. Jako zátěžové je tedy možné označit mnohé situace.

Mnozí autoři také stres vymezují jako **zátěž**, jež není pro daného jedince adekvátní. Například Kraska-Lüdecke (2007) jako stres označuje dlouhodobou, setrvalou tělesnou či duševní zátěž, která vzniká v důsledku působení škodlivých podnětů či nepřiměřeně vysokých nároků. Podle Paulíka (2012) je pak tato neoptimální

či pesimální zátěž spojena se značným znepokojováním, obtěžováním či ohrožováním podstatných hodnot jedince. Stres jako stresující podnět výstižně definuje Schreiber (1992, s. 12): „*stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – „citlivých“ jedinců (někoho stresuje již kapající kohoutek vodovodu, jiného nestresuje ani válečná vřava).*“ Jeho definice přitom zdůrazňuje individuální vnímání stresových podnětů, které působí na každého jedince odlišně.

2.1.2. Stres jako odpověď na stresor

Druhé pojetí se zaměřuje na vymezení stresu jako reakci na působení stresoru. Hlavním představitelem tohoto přístupu je kanadský endokrinolog Hans Selye (1966), který je také průkopníkem moderního výzkumu stresu. Podle něj je stres stavem, projevujícím se formou specifického syndromu, který je souhrnem nespecificky vyvolaných změn v rámci biologického systému. Orel (2010) pak obdobně jako Selye chápe stres jako komplexní psychickou i fyzickou reakci na stresory, tedy vnitřní či vnější změny narušující dosud trvající rovnováhu. Stres může mít za různých podmínek pro různé jedince odlišný význam (Fink, 2009).

2.1.3. Stres jako nesoulad mezi jedincem a prostředím

Jako třetí přístup můžeme vymezit chápání stresu jako výsledek nesouladu vztahu mezi jedincem a prostředím. Tento přístup svou definicí vystihuje například Aldwin (2007), jenž stres charakterizuje jako zážitek vznikající z transakce mezi osobou a prostředím, a to zejména v takových transakcích, ve kterých dochází k rozporu mezi možnostmi a vnímáním výzvy či potřeby jedince. Podobně vnímá stres Edwards (in Ficková, 1993), který jej definuje jako nesoulad mezi uvědomovaným a žádoucím stavem jedince s předpokladem, že tento rozpor je jedincem považovaný za důležitý. Velké požadavky prostředí na jedince mohou překračovat schopnost adaptace organismu. To může vést k biologickým a psychickým změnám, které mohou vyústit až k onemocnění organismu (Cohen in Contrada, 2011).

Pro pochopení problematiky stresu i jeho zvládání byla velkým přínosem dvojice autorů Lazarus, Folkmanová (1984), v jejichž pojetí je stres dán „... *vztahem*

mezi osobou a prostředím, které je osobou hodnoceno jako zatěžující nebo překračující její možnosti, a ohrožující její osobní pohodu.“ (Lazarus, Folkman, 1984, s. 27). Také toto pojetí stresu akcentuje vztah jednotlivce s jeho charakteristikami a působící situace či prostředí. Podstatným pojmem této teorie je *appraisal*, tedy kognitivní hodnocení situace jedincem, jež tito autoři považují za stěžejní.

Obecně je pak možné stres vymezit jako vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a současně se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná (Křivohlavý, 1994).

2.2. Dimenze stresu

O stresu můžeme hovořit v duševní, tělesné i sociální rovině. Stres bývá tradičně spojován s negativními konotacemi, říkáme, že stres má negativní účinek. Přesnější však je vnímat stres jako aktivační účinek, který může být pozitivní či negativní v závislosti na rozmanitých faktorech. V konečném důsledku stres může vést i k větší odolnosti vůči budoucím stresorům (Aldwin, 2007). V neposlední řadě také určitý druh stresu může motivovat člověka k větším výkonům (Svobodová, 2009).

Již Selye (1974) rozlišuje stres na **eustres**, tedy pozitivně vnímaný stres, který může jedince motivovat k výkonu a dosahování cílů a **distres**, tedy pro člověka škodlivý stres, jenž je potencionálně destruktivní a může poškodit tělesné i psychické zdraví, či dokonce ohrozit život jedince (Večeřová-Procházková, 2008). Psychická zátěž je v určité míře žádoucí a potřebná pro zdravý rozvoj osobnosti. Přílišná ochrana před náročnými situacemi a nemožnost prožívat negativní emoce jako je strach, smutek či lítost se ukazuje jako nežádoucí. Jedinec se tím ochuzuje o možnost učit se tyto negativní pocity zvládat a také učit se zvládat zátěžové situace a překonávat překážky, jež reálný život denně přináší (Janke, Erdmanová, 2003).

K dimenzi eustresu a distresu pak Křivohlavý (1994) přidává dimenzi **hyperstresu**, což je stres, který přesahuje hranice běžné adaptability a může způsobit až selhání organismu a **hypostresu**, jenž je slabší a organismus se na něj dokáže adaptovat.

Kromě těchto dimenzí pak můžeme na stres nahlížet i z časového hlediska. Matoušek (2003) jej dělí na akutní, chronický, posttraumatický a anticipační. Jedinec je pak ohrožen zejména chronickým stresem, který může trvat i roky. V průběhu času vede k nárůstu pocitů podrážděnosti a úzkosti, což může zapříčinit celkové vyčerpání

organismu, vážné zdravotní komplikace nebo rozvoj syndromu vyhoření. Příčinou chronického stresu může být například nevhodné pracovní prostředí, soutěživost, dlouhodobé pracovní vypětí, nezaměstnanost či vztahové problémy (Cungi, 2001). To, jestli tyto stresory chronický stres vyvolají, je způsobeno délkou a intenzitou působení stresových faktorů, subjektivním vnímáním situace a schopností se s touto situací vyrovnat (Stock, 2010).

2.3. Reakce na stres

Při setkání se stresovým podnětem či stresovou situací, které je jedincem vnímáno jako ohrožující, dochází k u jedince k prvnímu uvedení organismu do činnosti, jejímž cílem je zajištění nebo obnovení rovnováhy organismu, která byla narušena (Urbanovská, 2012). Tato reakce na stres je individuální, každý jedinec na stres reaguje odlišně. Charakter reakce na stres se ovíví od aktuálního emočního stavu, typu zátěže a působení dalších vnějších vlivů v daném momentu (Richards, 2006).

Reakce na stres můžeme rozdělit do tří hlavních kategorií (Jones & Moorhouse, 2010; Křivohlavý, 2001):

1. Psychické příznaky – například frustrace, obavy, pochybnosti, potíže s pamětí, ulpívání na problematice, změny nálady, sociální stažení, nedostatek empatie
2. Fyziologické příznaky – například bušení srdce, svalové napětí, bolesti hlavy, tréma, zpocené dlaně, žaludeční nevolnost, problémy v sexuální oblasti
3. Behaviorální příznaky – například neklid, poruchy spánku, nepozornost, náhlé zklidnění a stažení se do sebe, či naopak otevřenost a hlučnost, užívání nadměrného množství kofeinu či alkoholu, snadná vzrušivost

Seley (in Křivohlavý) popisuje bezprostřední reakci organismu při snaze adaptovat se na nepříznivé podněty okolí. Tuto koncepci označuje jako obecný adaptační syndrom (General Adaptation Syndrom, dále jen GAS). Charakteristická stereotypní reakce probíhá bez ohledu na typ stresorů a projevuje se fyziologickými a psychickými změnami, ale i změnami v krevním obrazu.

Selye u GAS popisuje tři fáze. První fáze je nazývána alarmovou či také poplachovou reakcí. V této fázi dochází k aktivaci obran organismu (například se zvyšuje činnost sympatiku, dochází k vyplavení adrenalinu do krve, zrychluje se dech a jiné). Tato fáze je přípravou na volbu útěku nebo útoku. Druhá fáze se nazývá stádiem

adaptace či rezistence. V této fázi stádium poplachu mizí a organismus je schopen lépe využít uvolňovanou energii. Pokud nedochází k vyřešení situace nebo stresor působí příliš dlouho, organismus zůstává v pohotovosti a napětí přetrvává. To se může projevit kardiovaskulárními, gastrointestinálními či dýchacími potížemi. V poslední fázi, tedy stádiem vyčerpání, organismus již nemá prostředky na to, aby se na situaci úspěšně adaptoval. Projevy této fáze se podobají první poplachové fázi. Pokud stresor dále působí, objevují se negativní důsledky, jež mohou být pro organismus fatální. V této fázi se může vyskytnout deprese či jiné další reakce (Selye, 1966; Krivohlavý, 2001).

Lazarus a Folkmanová (in Baumgartner, 2001) nabízí oproti výše zmíněnému Selyeho fyziologickému pohledu na stres pohled psychosociální. Svůj model nazývají kognitivně-transakční a zakládají jej na subjektivním vnímání situace jedincem a interakcích mezi jedincem a prostředím. Vyrovnávání se stresovou situací probíhá taktéž ve třech fázích. První fázi nazvanou prvotní zhodnocení (primary appraisal) zvažujeme, zda je pro nás situace ohrožující, či zda nese nějaké pozitiva. Druhou fází rozumíme sekundární zhodnocení (secondary appraisal), jedinec v této fázi uvažuje o svých konkrétních možnostech a reakcích vzhledem k zátěžové situaci a konfrontuje ji se svými psychosociálními, fyzickými a copingovými zdroji. Třetí fázi nazýváme přehodnocení (reappraisal). Jedinec v ní vzhledem k novým zkušenostem a informacím může dojít k přehodnocení situace a možnosti ji vyřešit.

Reakce na stres bývají velmi různorodé a jsou ovlivněny právě interpretací situace daného zasaženého jedince. Obecně uvažujeme, že ztráta kontroly pro člověka znamená zdroj stresu, stres tak může jedince zdemobilizovat, zablokovat jej a zabránit mu tak vykonat úkony, které jsou v danou situaci nutné či potřebné (Ksiażek, Grabska & Trojanowska et al., 2015).

2.4. Stres a stresory v učitelství

Učitelé vykazují vysokou míru subjektivně prožívaného stresu. Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že 72 % učitelů trpí mírným stresem a 23 % učitelů vážným stresem (Fontana & Abouserie, 1993). Tyto údaje podporují i české výzkumy, podle kterých 65 % vyučujících prožívá vážný stres spojený s žáky (Kohoutek, 2010) a zhruba 40 % učitelů základních škol trpí chronickým onemocněním (Šmejkalová et al., 2011). Z výzkumu Kožené a Kolici z roku 2006, který srovnává zdravotní stav učitelů a běžné

populace, vyplývá, že v oblasti psychické zátěže, udržení pozornosti, psychické lability nebo nejistoty ve společenském styku, dosahují učitelé výrazně vyšších výsledků než je průměr populace, přestože se zejména učitelé – muži pozitivně liší v životosprávě či pohybové aktivitě.

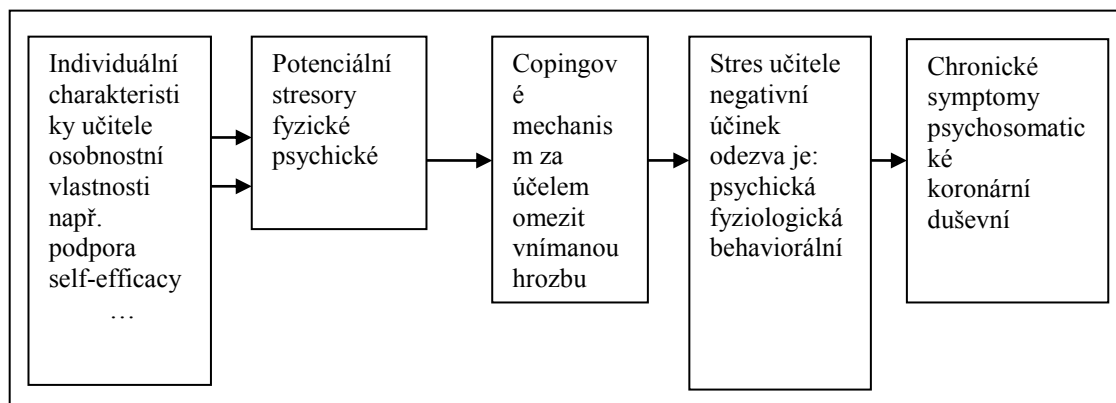
Zdroje stresu v učitelství se dle jednotlivých autorů liší, mezi nejčastěji zmiňované patří následující oblasti:

- špatné postoje žáků a jejich motivace k práci
- nedisciplinovanost a časté vyrušování žáků ve třídě, chování žáků
- rozdílná úroveň žáků ve třídě, velký počet žáků v třídách
- nedostatek prostoru pro skupinovou práci
- nedostatečná spolupráce a problémová komunikace s rodiči
- časté změny v organizaci školy a ve vzdělávacích projektech
- špatné provozní podmínky jako je financování provozu školy či stav a vybavení budov a tříd, nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- časový tlak, pracovní přetížení a nedostatek času pro odpočinek a relaxaci
- podřizování se administrativě, se kterou často nesouhlasí
- konflikty s kolegy
- vztahy s nadřízenými či supervizory
- nedocení učitelé profese společností
- neodpovídající platové ohodnocení
- omezené vyhlídky na osobní profesní růst a seberealizaci (Brackett, et al., 2010; Holeček, 2001; Kyriacou, 2004; Míček & Zeman, 1997; Paulík, 1998)

Jak již bylo řečeno na začátku kapitoly, stres má dvě základní složky, jimiž jsou momentální okolnosti, které stres způsobují (stresory) a odpověď člověka na stresové faktory (reakci na stres). Každý jedinec na stres reaguje individuálně (Melgosa, 2001). Pokud je jedinec vystaven stresujícím podnětům, nástup stresu ovlivňují osobnostní dispozice (Evans, 1986; Krohne, 1990).

Kyriacou a Sutcliffe (1978) v následující tabulce popisují model učitelského stresu.

Tabulka č.1: Model učitelského stresu



Zdroj: Kyriacou a Sutcliffe (1978)

V souladu s tímto modelem jsou potencionální stresory chápány jako prekursorů stresu. Účinky těchto stresorů jsou zmírněny copingovými strategiemi. Autoři rozlišili stresory fyzické, jakými jsou například hluk ve třídě či velký počet žáků ve třídě a stresory psychické, kam můžeme zařadit například špatné vztahy s kolegy. Copingové přístupy pak učitelům napomáhají vypořádat se s těmito situacemi a snižují vnímanou hrozbu těchto situací. Pokud učitel zvolí nevhodnou copingovou strategii, stres se znovu projevuje a přetrvává. Stres učitelů se převážně projevuje jako negativní afekt s rozličnými psychickými, fyziologickými i behaviorálními projevy, jako je pracovní nespokojenost, vysoký krevní tlak či častá absence v práci. Dlouhodobě tyto negativní stresové projevy vedou psychickým i tělesným změnám spolu s psychosomatickými symptomy jako jsou například srdeční choroby. Tento proces ovlivňují individuální charakteristiky učitele, jako je například self-efficacy, nebo sociální podpora (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Vliv self-efficacy a schopnost využívat školní copingové zdroje (školní potřeby, učební materiál, kvalifikovaní odborníci poskytující oporu při vzdělávání jako jsou psychologové, logopedi, nebo speciální pedagogové), hrají mediující roli ve vztahu stresu a syndromu vyhoření a pomáhají je zmírnit (Chan, 2002).

Paulík v rozsáhlém výzkumu provedeném mezi roky 2009 a 2011 zkoumal vliv stresu na zdraví českých a slovenských učitelů. Tento výzkum potvrdil, že učitelé pociťovali více stresu, který byl spojen s prací a míra subjektivně prožívaného stresu se pohybovala mezi 20 % a 40 %. Stres učitelů má nepříznivý účinek na zdraví učitelů,

působení stresu je však ovlivněno dalšími faktory, jako je neuroticismus, optimismus nebo coping (Paulík, 2013).

Kohoutek (2009) se ve svém výzkumu zaměřil na stres učitelů spojený s žáky. Zjistil, že 65 % učitelek a učitelů prožilo během své praxe vážné stresové situace zejména kvůli žákům s poruchami chování, u kterých se vyskytovaly například psychické poruchy, nedisciplinovanost, nekázeň, záškoláctví, krádeže, ničení majetku školy, záškoláctví, nezáměr o výuku, verbální agresivitu a někteří se dokonce dopustili i přímé fyzické agrese vůči vyučujícím.

Stres prožívaný učiteli má velký vliv na postoje učitelů k žákům, jejich rodičům i kolegům a kolegyním. S rostoucím stresem klesá zájem o žáky, pro učitele se stává důležitá hlavně vlastní stresová situace. V některých případech se vztah stresovaného učitele k žákům stává dokonce negativním (Míček & Zeman, 1997).

3. Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření, který je někdy i v české literatuře nazýván anglickým výrazem burnout syndrome či jen burnout, je fenoménem, jež se netýká pouze jedinců pracujících v pomáhajících profesích, avšak právě u nich se projevuje ne zvýšené míře a nejnápadněji. Pro rozpoznání tohoto syndromu a jeho účinnou prevenci je nutné tento pojem definovat, popsat jeho příčiny, průběh a dopady, o což se pokusím v následující kapitole, v jejímž závěru se pak zaměřím na syndrom vyhoření u učitelů.

3.1. Definice a pojetí syndromu vyhoření

Pojem „vyhoření“ pro psychický stav či proces byl poprvé použit Herbertem Freudenbergerem a Christinou Maslachovou v polovině 70. let 20. století. Za posledních 40 let prošel koncept vyhoření značným vývojem a stává se důležitým tématem nejen pro odborníky z řad psychologie, zdravotnictví či sociologie, ale i pro laickou veřejnost. Světová zdravotnická organizace nezahrnuje syndrom vyhoření do mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů, vymezuje jej pouze jako stav, který je zařazen do doplňkové kategorie diagnóz (Poschkamp, 2013).

Ačkoli zde bylo mnoho pokusů o objasnění syndromu burnout, jednotná definice stále neexistuje. Definice popisují probíhající proces či stav, nejčastěji se ale zaměřují na popis jeho projevů a příznaků (Švingalová, 2006). Sama Švingalová pak vyhoření definuje jako maladaptivní zvládání dlouhodobého pracovního stresu. Vyhoření se vyskytuje zvláště u pomáhajících profesí, kde je práce s lidmi hlavní náplní, práce je hodnocena těmito lidmi, je zde kladen tlak na kvalitu i kvantitu výkonu. Tento závažný psychologický i medicínský problém významně ovlivňuje zdraví a kvalitu života osob, u kterých se vyskytuje. Hartl a Hartlová (2010) dodávají, že bývá spjat se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti. Je charakteristický ztrátou zájmu o práci, kdy nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít potíže.

Další definici nabízí Cherniss (in Křivohlavý, 1998, s. 49), který akcentuje ztrátu zápalu: „*Burnout je výsledek procesu, v němž lidé velice intenzivně zaujatí určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení.*“ Podle Rushe (2003) je vyhoření důsledkem toho, že emoce brzdí cílevědomého a výkonného člověka, aby byl schopen zpomalit či

zastavit se dříve, než se fyzicky zničí. Vyhoření je pak výsledkem ztráty rovnováhy duševních, fyzických, emocionálních a duchovních sil.

Zajímavý pohled na syndrom vyhoření nabízí Prieß (2015), jež pojímá koncept vyhoření jako ztrátu dialogu. Důvodem vyhoření jsou dle ní negativní či chybějící pozitivní vztahy k druhým a neporozumění sobě samému. Autorka tedy poukazuje i na vztahovou rovinu, ztrátu dialogu chápe jako rozvolnění sociálních vazeb, přičemž lidé, kteří byli vyhořelí, měli absence partnerských či jiných vztahů.

Jmenované definice se v souvislosti se syndromem vyhoření dotýkají fyzické, emoční, kognitivní i vztahové roviny prožívání jedince. Ptáček a kol. (2013) pak blíže popisuje jednotlivé roviny. V rovině fyzické se člověk cítí unavený, vysílený, má pocit „vybitých baterek“. Rovina kognitivní se projevuje potížemi s koncentrací, obtížemi v přemýšlení či rozhodování. Rovina emoční je charakteristická pocity neschopnosti vcítit se do pacientů nebo klientů nebo s nimi komunikovat, pracovník má pocit, že jeho práce nemá smysl, projevuje se zvýšený cynismus. Podle Peška a Praška (2016) se potom definice vyhoření shodují v tom, že se jedná o především psychický stav charakterizovaným snížením pracovní výkonnosti a vyčerpáním v důsledku intenzivního a dlouhodobého pracovního stresu, a vyskytuje se hlavně u osob pracujících s lidmi.

3.2. Příčiny

Syndrom vyhoření je komplexním fenoménem a rozlišit jeho konkrétní příčiny není jednoduché. Ptáček a Čeledová (2011) se domnívají, že hlavním zdrojem a příčinou stresových situací bývá stres a pracovní prostředí, které je ovlivněno celkovou atmosférou, vztahy na pracovišti či strukturou. Důležitou roli zde hraje pozice pracovníka v práci, jeho pravomoce, odpovědnost nebo rozvoj kariéry. Stock (2010) uvádí, že vznik syndromu vyhoření je podmíněn souhrou vnějších podmínek charakterových vlastností jedince, tedy můžeme hovořit o vnitřních a vnějších stresových faktorech. Tyto faktory se podle něj na vzniku případného vyhoření podílí zhruba stejnou měrou. Ovlivnitelnost vnějšími podmínkami je přitom individuální. Zapomínat by se však nemělo ani na příčiny sociální, které zde také představují.

3.2.1. Rizikové faktory osobnostní

Podle Kebzy a Šolcové (1998) se na rozvoji syndromu vyhoření významně podílí některé osobnostní charakteristiky. Jedná se zejména o perfekcionalismus, vysokou disciplinovanost, idealismus, vysokou sebekritičnost, vysokou schopnost empatie, nízkou flexibilitu a nerozhodnost. Ukazuje se také, že syndromem vyhoření trpí především ambiciózní, schopní a zodpovědní lidé., kteří mají mnoho společného s workoholiky. Urbanovská (2012) kromě těchto vlastností poukazuje i na zvýšenou citlivost, vysokou schopnost vcítit se do pocitů, problémů a situace druhých lidí, dále sníženou úroveň asertivity a v neposlední řadě i pasivní postoj k životu a negativní uvažování, neschopnost relaxace či nízké sebehodnocení.

K dalším rizikovým osobnostním rysům můžeme řadit velké až přílišné nadšení, tendence k srovnávání s druhými a soutěživosti, přílišná snaha o samostatnost a neochota nechat si pomoci, neschopnost říci ne, nezvládání konfliktů, kladení si vysokých nároků na sebe sama či neschopnost přibrzdit (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Podle Křivohlavého (1998) je možné příčiny vyhoření spočívající v jedinci rozdělit na příčiny na úrovni fyzické, kam můžeme řadit například nedostatek odolnosti vůči zátěži daný temperamentem nebo nezdravý způsob života, a na příčiny na úrovni psychické, kam spadá slabé sebeřízení, ztráta smyslu každodenní práce či neúčinné strategie zvládání stresu (návykové látky, špatné rozložení práce a odpočinku atd.).

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím vyhoření je nízká odolnost vůči stresovým faktorům projevující se vyšší emoční vzrušivostí a intenzivní, rychlou reakcí na stresové podněty. Nízká odolnost se může projevit v malé míře resilience, tedy nezdolnosti či houževnatosti člověka, nebo neefektivními copingovými strategiemi (Stock, 2010).

3.2.2. Rizikové faktory v zaměstnání

Mezi obecné rizikové faktory můžeme zařadit zejména nejistotu spojená s nestabilitou na trhu práce, dlouhou pracovní dobou a zároveň zvýšenou intenzitou práce, rušení pracovních míst, stále vzrůstající emocionální náročnost (práce s klienty se v důsledku sociálních změn sává zatěžující) či neslučitelnost pracovního a osobního života. Zvýšená pracovní zátěž se může projevovat vyššími nároky na rychlost a

zpracování množství údajů, kvalitu služeb nebo flexibilitu pracovníka. Lidé jsou také stále více zatíženi vedením dokumentace a byrokratickými náklady. Pracovní zátěž je rovněž ovlivněna působením rušivých vlivů prostřednictvím stále se rozvíjející technologie (Stock, 2010). S nárůstem pracovních nároků se pojí i zvýšená zátěž a často i špatné, nedostatečně funkční pracovní vztahy v kolektivu, nedostatek uznání, osobního rozvoje, samostatnosti či pravomocí (Urbanovská, 2012).

V případě učitelů působí mnohé charakteristiky školy jako pracoviště na lidskou psychiku negativně. Může to být například vysoká hladina hluku, nevyhovující prostory, špatné vnitřní klima i špatné osvětlení. Značná zátěž pramení i z časového faktoru, kdy se skutečná pracovní doba navyšuje vzhledem k nutnosti domácí přípravy na hodiny a struktura i organizace vyučování s krátkými přestávkami neposkytují vyučujícím dostatečný a potřebný prostor pro odpočinek. Dalšími faktory mohou být vztahy s žáky a jejich rodiči i narušená komunikace v učitelském sboru. Nedostatečné finanční ohodnocení, nízká prestiž povolání a mnohdy nedostatečná profesní příprava přispívají k tomu, že se učitel často dostává do obtížných výchovných a vzdělávacích situací, ve kterých se cítí bezmocný (Henning, Keller, 1996).

3.2.3. Společenské příčiny

Škola zrcadlí to, co se odehrává v celé společnosti. Nejvíce je ovlivněna změnou institucí rodiny, ale i fyzickým a psychickým vývojem dětí. Rodina v současné době prochází mnohými změnami, nepředstavuje již nezpochybnitelný zdroj jistoty a bezpečí, rodina se často mění či rozpadá. Rovněž můžeme diskutovat o dovednosti rodičů navazovat a udržovat s dětmi zdravý vztah. Rodiče často nejsou dostatečně emočně dostupní, ztrácí zájem o předávání kulturních hodnot nebo nahrazují zájem a péči materiálními hodnotami. Na děti rovněž působí média, které významně formují jejich pohled na svět hodnot, mezi které řadíme i vzdělání. Potřebná nápravná opatření tak musí činit škola. Role učitele je však v těchto spletených sociálních vztazích značně obtížná (Henning, Keller, 1996). Jeklová a Reitmayerová (2006) upozorňují i na soutěživý charakter dnešní společnosti, pro kterou je uznávaný hlavně společensky úspěšný a uznávaný člověk. Hodnotou je tedy vysoké finanční ohodnocení a prestižní zaměstnání, kterým učitelství z pohledu dnešní společnosti není.

Pro školství je velkou nevýhodou, že v dnešní společnosti neexistuje jednoznačná shoda v otázkách výchovy mezi jednotlivými společenskými institucemi. V současné chvíli máme na výběr nepřehledné množství výchovných směrů, které žákům nabízejí odlišné hodnoty a zdroje motivace. Pro pedagogy je tak obtížné zformovat rozdílně vychované žáky v osobnosti, jež jsou schopné práce a života v kolektivu. Učitelé se tak v jistém smyslu stávají posledními integrujícími prvky pluralitní společnosti (Henning, Keller, 1996).

3.3. Příznaky a dopady vyhoření

Maslachová, která byla jedním z prvních průkopníků konceptu syndromu burnout, popisuje jako základní projevy vyhoření emoční vyčerpání, depersonalizaci a sníženou osobní výkonnost (Maslach, 2003). Mezi příznaky syndromu vyhoření však patří celá řada psychických, fyzických i sociálních projevů, jež se mohou při dlouhodobě neřešené situaci manifestovat řadou onemocnění či vážných zdravotních obtíží (Ptáček, Čeledová, 2011).

Dle Ptáčka a kol. (2013) i Venglářové a kol. (2011) lze příznaky rozdělit na projevy na úrovni:

- psychické, mezi které patří pocity celkového duševního vyčerpání a ztráty motivace, pocity únavy, celkového útlumu a oploštění emocionality, depresivita, projevy negativismu, výbušnosti, nervozity, cynismu, hostility a vnímání druhých jako objektů, přesvědčení o vlastní bezcennosti a postradatelnosti, sebelítost, prožitek nedostatku uznání, iritabilita a vztahovačnost, redukce činnosti na rutinní postupy, stereotypizace, pokles až ztráta zájmu o témata související s profesí
- fyzické, kam můžeme řadit stav celkové únavy organismu, apatii, ochablost, rychlou unavitelnost, vegetativní obtíže jako jsou srdeční obtíže, dýchací či zažívací obtíže, bolesti hlavy, poruchy spánku, celkovou tenzi, patří sem i zvýšená náchylnost k psychosomatickým onemocněním a zvýšené riziko vzniku závislostí
- sociálních vztahů, kam patří celkový útlum sociability, tendence redukovat kontakt s klienty i s kolegy, konflikty v rodině, ztráta přátel a zájmů, zjevná

nechuť k profesi, nízká empatie, ironie, nezájem o klienty, sociálně deficitní konkrétně-operační styl myšlení, postupné narůstání konfliktů v důsledku nezájmu a sociální apatie

Poschkamp (2013) nabízí obdobný model, ve kterém přiřazuje charakteristické příznaky vyhoření čtyřem úrovním prožívání. Zdůrazňuje, že jednotlivé úrovně jsou navzájem provázané a ovlivňují se:

- fyzická úroveň je zastoupena bezprostředními tělesnými omezeními dotyčné osoby, jako je ztráta energie a tělesné vyčerpání, chronická bolest hlavy, nedostatek spánku, oslabení imunity a náchylnost k nemocem, problémy s trávením a krevním oběhem, ztuhlé šijové svaly
- emoční úroveň se projevuje pocity přetížení, emočního vyčerpání, antipatií vůči klientům, sníženou sebeúctou, depresí a frustrací, pocity bezmoci, zoufalství, zbytečnosti, strachem jít do práce či sebevražednými sklony
- kognitivní úroveň charakterizuje oslabená paměť a pozornost, ztráta flexibility, neschopnost plnit úkoly, dezorganizace a nepřesnost
- úroveň chování se projevuje úpadkem nadšení, cynismem, apatií, konflikty s druhými, snížením výkonu, zvýšenou agresí, vysokou absencí, izolací a vyhýbáním se kolegům, klientům či žákům, konflikty s rodinou a přáteli, zvýšenou konzumací návykových látek

Důsledky syndromu vyhoření nalézáme nejen u konkrétních pracovníků, ale dopady rovněž pozorujeme u organizace a klientů (Pešek, Praško, 2016). Většina autorů vymezuje dopady vyhoření stejně jako jeho symptomy, tedy jako závažný zdravotní problém působící celkově negativně na zdravotní stav jedince, projevující se například zvýšenou náchylností k úrazům a onemocněním, bolestmi zad, svalů, hlavy, změnami stravovacích návyků či hmotnosti, poruchami spánku, chronickou únavou či slabostí (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Autoři rovněž rozlišují dopady na rovině tělesné, psychické a sociální podobně, jako je tomu u příznaků onemocnění (Pešek, Praško, 2016, Ptáček, Čeledová, 2011).

Rush (2003) nabízí pohled na některé dopady vyhoření:

- ztráta smyslu života – smysl života dává výkonnému člověku energii, je jejich hnací silou, vyhoření lidem tuto energii bere a beze smyslu nemají chuť a zájem v práci pokračovat
- ztráta pozitivního vnímání sebe – sebevědomí ovlivňuje jednání i způsob života, je založeno na uznání a přijetí, u výkonných jedinců se často setkáváme s pozitivním sebehodnocením a soutěživostí, které jsou vyhořením zásadně narušeny
- pocit osamocení v dnešním světě – vyhořelí lidé se začínají cítit ve světě izolovaní a osamocení, straní se druhých, i těch nejbližších, mívají chuť se před blízkými skrývat
- pocit zášti a hořkosti – vyhořelý člověk se postupně mění z pozitivně smýšlejícího na plného negativismu, zášti a hořkosti, což podněcuje v člověku nenávistný a vzpurný postoj, vede vyhořelého člověka ke křivému obviňování ostatních, které ho zaslepuje vůči vlastním chybám a nedostatkům, které k vyhoření vedly
- pocit, že je vše beznadějně – vyhořelí lidé bývají přesvědčeni, že žádného úspěchu už nikdy nedosáhnou, nemají tedy důvod se o něj snažit ani důvod činit jakékoli změny vedoucí k možnému úspěchu

3.4. Fáze vývoje vyhoření

Jedním ze způsobů, jak je možné proces vyhoření pochopit, je sledovat jeho průběh. Poschkamp (2013) upozorňuje, že vyhoření se většinou neobjeví nenadále, ale jedná se o plíživý a dlouhodobý proces. V závislosti na autorech je možné rozlišit několik možných členění procesu vyhoření.

Psychologové vyčlenili různé počty fází průběhu procesu vyhoření. Křivohlavý (1998) uvádí čtyřfázový model procesu vyhoření dle Christiny Maslach:

1. Idealismus, nadšení a s tím související přetěžování
2. Vyčerpání emocionální i fyzické
3. Dehumanizace ostatních jako obrana před vznikem vyhoření
4. Konečné stadium, kdy se člověk staví proti všemu a všem, syndrom vyhoření se objeví v celé své pestrosti (vyčerpání zdrojů energie, „sesypání se“).

Podle Schwaba (in Kebza, Šolcová, 2003) vzniká syndrom vyhoření v procesu interakce mezi jedincem a situačními podmínkami prostředí. Vývoj tohoto procesu má podle autora 3 fáze:

1. Stres vznikající nerovnováhou mezi požadavky zaměstnání a schopnostmi jedince těmto nárokům dostát.
2. Bezprostřední krátkodobá emocionální odpověď na takovou nerovnováhu, kterou provází pocity úzkosti, tenze, únavy a vyčerpání (strain).
3. Změny v postojích a chování, charakteristické tendencí jednat se žáky neosobně a mechanicky (defenzivní chování či únik ze situace, kterou již nelze zvládnout aktivním řešením problémů).

Odborné zdroje nabízejí různé popisy fází vyhoření, které se liší z hlediska četnosti těchto fází i obsahu příznaků, v podstatě je však lze zjednodušeně popsat následujícím, pravděpodobně nejznámějším způsobem, jež můžeme aplikovat na učitele (Švingalová, 2006):

1. Nadšení (učitel se velmi angažuje pro školu i žáky a má velké ideály)
2. Stagnace (ideály se nedaří realizovat a mění se jejich zaměření; požadavky rodičů, žáků i vedení školy učitele začínají pomalu obtěžovat)
3. Frustrace (škola pro učitele představuje velké zklamání; učitel vnímá žáky negativně a na kázeňské problémy reaguje mnohem častěji donucovacími prostředky)
4. Apatie (mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství; učitel se vyhýbá školním aktivitám a odborným rozhovorům, ve škole dělá jen to nejnutnější)
5. Syndrom vyhoření (je dosaženo stadia úplného vyčerpání)

3.5. Syndrom vyhoření v učitelské profesi

V následující kapitole se věnuji syndromu vyhoření v učitelské profesi. Snažím se o aplikaci obecných poznatků na učitelství. Popisuji přitom vybrané osobnostní a demografické charakteristiky, které se na riziku vyhoření vyučujících mohou podílet.

Podle českých i zahraničních výzkumů patří učitelství mezi pomáhající profese, které jsou silně ohroženy působením dlouhodobého stresu a možností vzniku syndromu vyhoření (Borg & Riding, 1991, Hagemann, 2012). Učitelství je ohroženo velkou měrou i proto, že nepatří mezi společensky prestižní povolání a pracovní i platové podmínky ve školství jsou špatné (Smetáčková 2013).

Míra vyhoření se pohybuje mezi 5 a 40 %, kdy variabilita závisí na zemi, kde byl výzkum realizován (jejímu školskému systému či kultuře) a využití metodologii (Smetáčková, 2013). U amerických vyučujících prokázal v devadesátých letech výzkum míru vyhoření mezi 5 a 20 % (Farber, 1991). U vyučujících ve Finsku byla prokázána vyšší míra vyhoření ve srovnání s dalšími pracovníky v sociálních službách či s úředníky (Kalimo & Hakanen, 2000). České výzkumy udávají míru vyhoření pedagogů kolem 10 % (Židková, Martinková, 2003).

Schwab (1983) popisuje, jaké charakteristiky může mít syndrom vyhoření v učitelské profesi. Projevy emočního vyčerpání se projevují zejména v průběhu výuky, která je náročná na interakce, jež mnohdy učitele emočně vyčerpávají. Učitelé si brzy uvědomují, že ze sebe nemohou vydat tolik, jako tomu bylo v počátcích jejich kariéry. Dalším aspektem syndromu vyhoření je depersonalizace, která se projevuje zejména negativním, cynickým přístupem vůči žákům. Třetím aspektem je potom ztráta pocitu zažívání osobního úspěchu, který se v učitelství jeví jako velice důležitý, jelikož snaha pomoci žákům je jedním z hlavních motivů vstupu do profese. Pokud učitelé nevidí ve své práci smysl, hodnotí se negativně. Friedman (1996) odlišuje kognitivní cestu vyhoření, zahrnující pocit osobního a profesního nenaplnění a emoční cestu, charakteristickou pocitem přetížení a emočním vyčerpáním.

Farber ve svých studiích (1990, 2000) poukazuje na fakt, že syndrom vyhoření je u učitelů vnímán jako jednotný fenomén. Odlišení různých typů učitelského vyhoření však může významně pomoci při jeho léčbě a prevenci. Farber rozlišuje tři typy vyhoření učitelů:

1. „Worn-out“ (tento termín bychom mohli přeložit jako utahaný, uštvaný nebo opotřebovaný) učitel se potýká s přílišným stresem a malým uspokojením, v podstatě se vzdává nebo vykonává práci povrchně. Tito učitelé reagují na stres tím, že pracují méně tvrdě, věří, že výsledky jejich práce budou přes jakékoli snažení neuspokojivé, často mají pocit ztráty kontroly a bezmocnosti.

2. „Classic“ (nebo také „frenetic“) burnout, při kterém učitel ve snaze dosáhnout uspokojení z práce, pracuje extrémně těžce se stupňujícím nasazením, až do bodu úplného vyčerpání. Tito učitelé se snaží stále zvyšovat nároky na sebe sama a na rozdíl od „worn-out“ učitelů, nesníží své úsilí ani při neúspěchu. Přes fyzické či psychické vyčerpání a nekončící práci tito vyučující nechtějí ustoupit ze svých hodnot, ideálů a přesvědčení, situaci mnohdy nevidí realisticky. Typickým příkladem klasicky

vyhořelého pedagoga je vzdělaný, idealistický, politicky zapálený mladý dospělý se svými ideály, entuziasmem a sebevědomím, který se stále snaží najít nové, kreativní cesty, jak zaujmout a motivovat své žáky, ovšem začíná pociťovat, že investované úsilí není opláceno.

3. „Underchallenged“ burnout, kdy učitel nečelí přílišnému stresu, například přepracování, ale jeho práce je monotónní, nestimulující a nenaplňující. Tito učitelé již při své práci necítí nadšení, nejsou ani tak vystresováni, naštvaní nebo znudění, ale práce je pro ně nezajímavá. Pro učitele s tímto typem vyhoření není pracovní stres příliš velký, ale také ani odměny, zejména ty psychologického rázu. Na rozdíl od předešlých typů vyhoření nevypadá tento typ tolik dramaticky, přesto nezískávají tolik uspokojení z učení, kolik by chtěli. V průběhu času tito učitelé začínají zpochybňovat, zda je pro ně tato profese správným odvětvím, opouští je energie a entuziasmus, práce se pro ně stává monotónní. Na těchto učitelích je dle Farbera (2000) nejvíce vidět problematika systému školství, jelikož právě učitelé s tímto typem vyhoření patří mezi nejspochopnější a nejvíce kreativní učitele.

3.5.1. Osobnostní charakteristiky

Vyučující jsou při své práci vystaveni mnohým stresorům plynoucích z prostředí, syndrom vyhoření se však rozvine jen u některých z nich. Jako důležitý faktor zde tedy působí osobnostní charakteristiky, jež pomáhají lépe se se stresem vyrovnat (Smetáčková, 2013). Stres a vyhoření je tedy výsledkem interakce osobnostních charakteristik jedince včetně jeho copingových strategií a prostředí, ve kterém se jedinec nachází (Foley & Murphy, 2015).

Z vnitřních faktorů jsou ve vztahu k vyhoření důležité charakteristiky jako odolnost vůči stresu, copingové strategie, typ osobnosti, self-efficacy nebo zdravý životní styl (Urbanovská, 2011; Židková a Martinková, 2003, Henning & Keller, 1996). Někteří autoři rozlišují roli osobnostních dispozic, jako jsou osobnostní rysy Big five či sebehodnocení a situačně specifické faktory jednotlivce, kam řadí učitelskou self-efficacy (Foley & Murphy, 2015).

3.5.1.1. Osobnostní charakteristiky Big five

Studie Bakker et al. (2006) zkoumala vliv osobnostních faktorů na jednotlivé dimenze syndromu vyhoření. Autoři zjistili, že emoční vyčerpání je ovlivněno emoční stabilitou, depersonalizace rovněž emoční stabilitou, extroverzí a intelektem/autonomií a zažívání osobního úspěchu je ovlivněno emoční stabilitou a extroverzí. Autoři rovněž upozorňují na fakt, že některé osobnostní faktory zmírňovaly počet negativních zkušeností spojených s prací, osobnost tedy může napomoci k ochraně před známými riziky rozvíjející syndrom vyhoření.

Mnohé studie ukazují negativní vztah mezi extroverzí a vyhořením (Francis, Loudon & Rutledge, 2004). Extroverze bývá spojována s využíváním racionálních copingových strategií zaměřených na problém, s vyhledáváním sociální podpory a pozitivním hodnocením. (Dorn & Matthews, 1992; Watson & Hubbard, 1996). Zellars, Perrewé a Hochwarter (2000) zjistili negativní spojení mezi extroverzí a depersonalizací, která může být způsobena přirozenou tendencí extrovertů vyhledávat interpersonální vztahy. Autoři rovněž zjistili, že z osobnostních dimenzí Big five je neuroticismus prokazatelným prediktorem emocionálního vyčerpání. Zvýšený neuroticismus vyučujících taktéž potvrzují ve svých studiích Loudová (1998) a Dvořáková (2002).

Zahraniční studie ukazují vliv vyhoření na subjektivní i objektivní hodnocení zdraví učitelů a jejich pracovní spokojenost či motivaci. Hakanen, Bakker a Schaufeli (2006) ve své studii finských učitelů ukázali, že dimenze emočního vyčerpání i depersonalizace negativně korelovaly s vlastním hodnocením zdraví a s pracovními dovednostmi. Rovněž poukazují na negativní vztah mezi vyhořením a motivací.

Tichý (2011) ve své studii zaměřené na zvládání zátěže sociálních pracovníků a učitelů zkoumal vztah osobnostních proměnných z inventáře NEO-PI-R a copingových strategií. K významnějším osobnostním proměnným se vztahem k selekci copingových strategií zřejmě patří Neuroticismus, Svědomitost. Výzkum potvrdil, že osobnostní faktory evidentně patří k nezanedbatelným determinantám selekce copingových strategií.

Sdílení vědomostí/poznání je důležitou součástí učitelské profese, která by měla být podporována. Ve výzkumu zaměřeném na rysy osobnosti Big five, sdílení a vyhoření u učitelů bylo prokázáno, že rysy extroverze a přívětivosti byly pozitivně spjaty se sdílením. Zároveň bylo prokázáno, že u učitelů, kteří spolu sdílejí své

vědomosti, bylo zaznamenáno méně symptomů syndromu vyhoření (Zhang, Zhou & Zhang, 2016).

3.5.1.2. Perfekcionismus

Perfekcionismus je osobnostní charakteristikou, která je podle mnohých studií spojována se zvýšeným stresem, maladaptivním copingem a syndromem vyhoření (Friedman, 2000; Stoeber & Rennert, 2008). Perfekcionismus se vyznačuje usilováním o bezchybnost, nastavením mimořádně vysokých standardů pro výkon a přehnaně kritickým hodnocením chování druhých (Flett & Hewitt, 2002). Autoři Hewitt a Flett (1991) v dřívější studii dále rozlišili dva typy perfekcionismu – sociální, motivovaný externě, kde jsou od jednotlivce očekávány vysoké standardy, jejichž přijetí je podmíněno naplněním těchto standardů ze strany druhých, a dále self-orientovaný perfekcionismus, jež je motivovaný vnitřně, což je chápáno jako usilování o dokonalost, která je vnímána jako důležitá hodnota. Podle studií je sociálně orientovaný perfekcionismus závažnější, jelikož je častěji spojen se stresem a četnějším vyhořením (Hill & Appleton, 2011).

Perfekcionismus má více aspektů, některé můžeme považovat za normální, zdravé a adaptivní jako je snaha o dokonalost u self-orientovaného perfekcionismu. Na druhou stranu jsou tu aspekty perfekcionismu, které jsou považovány za neurotické, nezdravé nebo maladaptivní, jako jsou obavy z omylů, vnímaný tlak na dokonalost, pocity rozporu mezi očekáváním a výsledky a negativních reakcí na nedokonalosti u sociálně orientovaného perfekcionismu (Stoeber & Otto, 2006).

Usilování o dokonalost bylo pozitivně spjato s překonáváním výzev a aktivním copingem a naopak negativně s neúspěchem při čelení výzvám, vyhýbavým copingem a vyhořením. Vztahy vyplývající z vnímaného tlaku na dokonalost závisí na zdroji tohoto nátlaku: tlak od žáků byl pozitivně spjat s neúspěchem při čelení výzvám a nátlak od rodičů žáků byl pozitivně spjat s vyhořením a naopak nátlak od kolegů byl negativně spjat s neúspěchem při čelení výzev a s vyhořením. Touha po dokonalosti a vnímaný nátlak od kolegů nepřispívá ke stresu a vyhoření, naopak nátlak od žáků a jejich rodičů může být přispívajícím faktorem (Stoeber & Rennert, 2008).

3.5.1.3. Self-efficacy

Jako významný protektivní faktor působící proti syndromu vyhoření se jeví učitelská vnímaná profesní účinnost, která se nejčastěji používá pod anglickým výrazem self-efficacy. Self-efficacy je koncept popsáný psychologem Albertem Bandurou. Tento pojem vyjadřuje víru ve vlastní schopnosti, jež jsou potřebné k dosažení jistých výsledků. Víra v účinnost určuje, jak člověk vnímá překážky či příležitosti z prostředí, ovlivňuje výběr aktivit i vytrvalost, pokud lidé stojí tváří v tvář obtížím a selhání. Přesvědčení o self-efficacy může posilovat nebo bránit motivaci. Lidé s vyšší mírou self-efficacy si mnohdy vybírají náročnější úkoly, stanovují vyšší cíle, drží se jich a předvídají optimistické či pesimistické scénáře v souladu se svojí úrovní self-efficacy (Bandura, 1997).

Učitelskou self-efficacy je možné vnímat jako jejich víru ve vlastní schopnost plánovat, organizovat a provádět činnosti, jež jsou potřebné k dosažení vzdělávacích cílů (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ukazuje se, že úroveň self-efficacy předpovídá cíle učitelů a jejich aspirace (Muijs & Reynolds, 2002), používání vyučovacích strategií (Allinder, 1994) a podporuje pravděpodobnost, že učitelé zůstanou ve své profesi (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Friedman a Kass (2001) ukazují, že učitelská self-efficacy se projevuje ve dvou základních oblastech: při práci ve třídě se studenty a při působení učitele ve škole, kdy je člen organizace.

Mnohé studie ukazují těsný vztah mezi učitelskou self-efficacy a syndromem vyhoření (Brown, 2012; Shojia et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Lidé s nízkou úrovní self-efficacy mívají nízkou sebeúctu a své úspěchy a osobní rozvoj hodnotí pesimisticky. Naopak osoby s vysokou úrovní self-efficacy jsou motivováni k výběru náročnějších úkolů a ukazují se u nich lepší rozhodovací schopnosti (Tang et al., 2001). Self-efficacy je důležitým faktorem pro zmírnění napětí a vyhoření u učitelů (Schwarze et al., 2000). Obecné vnímání self-efficacy chrání učitele před vyhořením, které se projevuje nízkou pracovní spokojeností, emocionálním vyčerpáním a tendencí k depersonalizaci jejich žáků (Brudnik, 2009).

3.5.2. Demografické charakteristiky

České i zahraniční výzkumy syndromu vyhoření u učitelů neopomíjejí demografické aspekty. Mezi nejčastěji zmiňované charakteristiky patří věk, délka praxe a gender/pohlaví učitelů.

3.5.2.1. Věk

Geletová (2013 in Vondrová) ve svém výzkumu provedeném s 80 učiteli středních škol zjišťovala vliv demografických charakteristik na syndrom vyhoření. Zkoumala přitom tři dimenze vyhoření: emocionální vyčerpání, depersonalizaci a osobní uspokojení. Výsledky ukazují největší ohrožení syndromem burnout nejmladší skupinu učitelů mezi 20 a 30 lety, kteří dosáhli vysokých hodnot ve všech třech oblastech. Závěry, že mladí učitelé jsou ohroženou skupinou z hlediska věku zejména v dimenzi emočního vyčerpání, podporují mnohé zahraniční studie (Paleksić et al., 2015; Maslach et al., 2001; Koruklu et al., 2012). Možným vysvětlením je, že mladí učitelé mají vysoká očekávání od své práce, která nemohou být naplněna, a zároveň jim chybí praktické zkušenosti, důsledkem čehož je vyčerpání (Akyüz & Kaya, 2013).

3.5.2.2. Délka praxe

Délka praxe ve většině případů souvisí s věkem učitele, jelikož předpokládáme, že starší učitelé mají za sebou delší praxi a více zkušeností v oboru. Mnohé české i zahraniční studie potvrzují, že méně zkušení učitelé vykazují více příznaků vyhoření, než jejich starší kolegové (Geletová, 2013 in Vondrová; Lau et al., 2005; Koruklu et al., 2012). Koruklu et al. (2012) vidí možnou příčinu v tom, že učitelé, kteří nedávno začali pracovat, nemají dostatek zkušeností s problematickými situacemi a s jejich efektivním řešením. Na druhou stranu dle některých výzkumníků mladší učitelé zažívají méně stresu, jelikož jsou schopni a ochotni využívat moderní vyučovací metody a rychleji si osvojují nové dovednosti a vědomosti (Goddard et al, 2006). Délka praxe se rovněž promítá do rutinizace postupů a s tím spojené snížení kreativity, flexibility a úspěšnosti v dosahování vzdělávacích cílů. Obecně pak můžeme říct, že starší věkové kategorie čelí odlišným nárokům v učitelství než kategorie mladé. Je pravděpodobné, že nižší

míra vyhoření u vyučujících s delší praxí je ovlivněna i tím, že pedagogové, kteří byli vyhořelí či měli sklony ke zvýšenému prožívání stresu, již učitelství opustili, tedy se do starších věkových kategorií ti nejvíce vyhořelí nedostanou (Smetáčková, 2013).

3.5.2.3. Gender/pohlaví

Hledisko genderu se ukazuje jako významný demografický faktor, přestože se dle jednotlivých autorů jeho vliv na míru vyhoření učitelů liší.

Geletová (2013) ve své studii oproti svým předpokladům zjistila, že gender nemá vliv na vyhoření učitelů. Mnohé zahraniční studie však ukazují významnou souvislost, přestože jsou výsledky velmi variabilní. Anderson & Iwanicki (1984) ve své studii zjistili, že učitelé – muži dosahovali vyšší hladiny ve všech třech dimenzích vyhoření, tedy v emočním vyčerpání, depersonalizaci a zažívání osobního úspěchu. Rovněž dle Koruklu et al. (2012) je hladina vyhoření u učitelů – mužů vyšší zejména v oblasti zažívání osobního úspěchu, Lau et al. (2005) a Sari (2004) zjistili u mužů vyšší míru depersonalizace.

Na druhé straně však zahraniční výzkumy dokládají vyšší míru emočního vyčerpání u učitelek (Arvidsson et al., 2016; Lau et al., 2005; Sari, 2004).

Učitelé a učitelky se dle Řehulky (2001) rovněž liší ve vnímání učitelského stresu. Ženy vidí příčiny stresu zejména ve zvládání třídy při výuce a problematickém kontaktu se žáky, pro muže je pak častou příčinou stresu nízká prestiž, špatné finanční ohodnocení a omezená možnost kariérního postupu.

4. Coping

V následující kapitole se budu zabývat problematikou copingu a copingových strategií, nastíním jeho vymezení, základní rozdělení a způsoby jeho zjišťování.

4.1. Vymezení copingu

Termín coping se používá k vyjádření překonání či zvládnutí náročných a stresových situací, se kterými se v životě setkáváme. Jak uvádí Urbanovská (2010) vymezení copingu není zcela jednotné, přesto mají definice tohoto pojmu něco společného – jedná se o aktivní, záměrné a vědomé úsilí, jež zahrnuje pokusy o zdolání stresu. Coping tedy můžeme vymezit vůči obranným mechanismům, které bývají chápány jako nevědomé reakce jedince. Rozdíl mezi copingovými strategiemi a obrannými mechanismy nacházíme také ve vztahu k realitě, přičemž copingové strategie vychází z realistického pohledu na situaci a z možnosti tuto situaci zvládnout (Výrost, Slaměník, 2008). Je také nutné rozlišit termíny coping a adaptace. Oba se vztahují k zvládání zátěže, termínem coping, se na rozdíl od adaptace, rozumí střetnutí člověka s nepřiměřeně silnou, nadlimitní zátěží (Janíček, Marek a kol., 2013).

Psychologové Lazarus a Folkmanová, kteří se fenoménem copingu intenzivně zabývali, jej definují jako „*neustále měnící se kognitivní a behaviorální snahy zvládnout specifické vnější a/nebo vnitřní nároky, mimořádně náročné na zdroje jedince*“ (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). Coping se vztahuje na individuální osobní zdroje, kompetence či charakteristiky, usnadňující přizpůsobení se změnám. Jedinec si v závislosti na nepříznivých podmínkách vytváří odolnost a snaží se dosáhnout svých cílů (Collins, 2010).

Cohen a Lazarus (in Křivohlavý, 2009) se zabývají cílem procesu zvládání a uvádí tyto cíle:

1. Snížit úroveň toho, co jedince ve stresu ohrožuje
2. Zvýšit toleranci, zvládat snášet nepříjemné podněty
3. Zachovat si pozitivní sebeobraz
4. Zachovat si duševní rovnováhu (emocionální klid)
5. Zlepšit podmínky pro regeneraci po stresovém zážitku
6. Pokračovat v sociální interakci

4.2. Copingové strategie

Coping je dynamický proces, který se proměňuje v čase, nicméně je možné odlišit copingové styly nebo také strategie, které můžeme chápat jako predispozici k použití určitého chování vzhledem k situaci (Watson & Hubbard, 1996). V současné době se setkáváme s velkým množstvím copingových strategií, nad jejichž klasifikací dosud neexistuje jednoznačná shoda. Někteří autoři (například Lazarus a Folkmanová; Janke a Erdmannová nebo trojice Carver, Schreier a Weintraub) se pokusili sestavit typologie copingových strategií včetně odpovídajících diagnostických metod. Dle Mareše (2013) mohou být při sestavování daných typologií problémem kritéria, podle kterých jsou strategie rozlišeny. Strategie se obvykle klasifikují dle orientace (na emoce, na problém), topologie (únik, vzdálenost od problému, vyhýbání se) či typu akce (forma adaptace, instrumentální odstranění problému). Tyto typologie také ve většině případů rozlišují strategie na adaptivní a maladaptivní, tedy zdravé a rizikové. Základním problémem potom je to, zda na copingové strategie nahlížet z hlediska výsledku či způsobu zvládnutí. V následující kapitole se pokusím nastínit základní přístupy ke copingovým strategiím a jejich dělení.

4.2.1. Coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce

Folkmanová a Lazarus (1986) určují coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce jako dvě základní odpovědi na stres. Lidé, kteří používají coping zaměřený na problém, se zaměřují na zdroj problému a snaží se jej aktivně řešit a změnit jej. Toho může být dosaženo prostřednictvím analýzy možností a vytvoření plánu postupu, zjišťování více informací o dané problematice či učení se novým dovednostem potřebným ke zvládnutí. Coping zaměřený na problém je zaměřen na změnu či eliminaci zdroje napětí.

Na druhé straně je coping zaměřený na emoce, který má za cíl omezit či minimalizovat nepříjemné, stresující pocity spojené s vnímáním stresoru. Zaměření tohoto stylu copingu je odvést, přijmout nebo zvládnout emoční reakce na situace, které jsou nezměnitelné nebo nejsou pod kontrolou. Lidé, kteří využívají tento druh copingu

mohou například vyhledávat emocionální podporu u svých přátel a nacházet úlevu ve ventilaci svých pocitů.

Lidé mají tendence používat coping zaměřený na problém i v situacích, kdy by mohli čerpat výhody copingu zaměřeného na emoce, tedy v situacích, které jsou mimo jejich kontrolu či nemohou být změněny, a naopak používají coping zaměřený na emoce, ačkoli by mohli řešit situaci získáním nových dovedností či informací prostřednictvím copingu zaměřeného na problém (Roncaglia, 2014).

Jak ukazují Lazarus a Folkmanová (in Slušná, 2012) obě tyto strategie se často vyskytují u jednoho člověka současně vedle sebe, což může být velice účinné. V užívání těchto dvou odlišných strategií existují značné individuální rozdíly, jež jsou v obecné rovině ovlivněny zejména výchovou a sociálně-kulturním prostředím, v němž člověk žije (Křivohlavý, 2001). Vitaliano a kol. (1990), poukazuje na to, že lidé disponující oběma strategiemi je často využívají v rozdílných situacích: copingovou strategií zaměřenou na problém využívají více v pracovní sféře, strategií zaměřenou na emoce potom více využívají při řešení obtíží v mezilidských vztazích. Rozdíly v užívání obou strategií se zjistily také v souvislosti s věkem. Lidé ve středním věku inklinují spíše k užívání copingu zaměřenému na problém, starší osoby pak mají spíše tendenci používat coping zaměřený na emoce (Folkman, Lazarus, Pimley, & Novacek, 1987).

4.2.2. Přímé akční strategie a paliativní coping

Dewe (1989) dělí copingové strategie do dvou základních skupin:

Přímé akční strategie (nebo také copingové strategie zaměřené na problém či aktivní coping) můžeme popsat jako copingový styl charakteristický chováním vedoucím k řešení problémů skrze racionální a na úkol orientované strategie. Přímé akční strategie se ukazují být pozitivně spjaty se subjektivním pocitem spokojenosti (well-being) (Grossi, 1999) a zároveň negativně spjaty se syndromem vyhoření (Parkes, 1990; Semmer, 2003).

Paliativní coping (nebo také copingové strategie zaměřené na emoce, pasivní coping nebo vyhybavý coping) byl popsán jako vypořádávání se s emočním distresem skrz strategie jako jsou ignorace nebo nadměrné pití či kouření. Tyto strategie jsou využívány spíše na redukci již vzniklého stresu. Paliativní strategie se ukázaly být pozitivně spjaty s vyhořením (Parkes, 1990; Semmer, 2003) a na rozdíl od přímých

akčních strategií se u nich neukazuje jasná souvislost se subjektivním pocitem spokojenosti (Grossi, 1999).

4.2.3. Dysfunkční coping

Ne všechny strategie se dají charakterizovat jako adaptivní. Copingové strategie je možné rozdělit na konstruktivní, například takové, které jsou zaměřené na problém, a na nekonstruktivní, kdy útěk od stresu vede jedince například k užívání návykových látek (Kriažek, Grabska & Trojanowska a kol., 2015). Podobně chápou dysfunkční strategie Paulík (2009) a Mlčák (2011), kteří kromě úniku od problému k návykovým látkám rozlišují také odvádění pozornosti od řešení problému jinou aktivitou (mentální odpoutání), projevy vzdání se cíle a pocitu bezmoci (behaviorální odpoutání) a osobní nepohodu včetně jejích dalších projevů (zaměření na projev emocí).

Hošek (1994) jako maladaptivní strategie chápe pasivní strategie, které jsou doprovázeny klidem a nečinností. Mezi tyto strategie řadí vyčkávání (distancování, stažení se či ignorování), lhostejnost (apatie, nezájem), odepsanost (cynismus, bezmocnost) a rezignaci (odevzdanost osudu).

Carver, Scheier a Weintraub (1989) jako maladaptivní způsoby zvládání zátěže popisují bezmocnost a behaviorální stažení, které se nejčastěji projevují ve chvílích, kdy člověk očekává neúspěch copingové strategie, a psychické stažení, jež zahrnuje využití alternativních aktivit za účelem nemyslet na problém, což se projevuje například denním sněním, útekům skrz spánek nebo odreagování se u televize. Tito autoři podobně jako Janke a Erdmannová (2003) upozorňují na to, že některé strategie, jako například projevení emocí, může být funkční při překonání období truchlení, v dlouhodobém hledisku však tato strategie může bránit přizpůsobení. Zaměření se na negativní pocity také mnohdy odvádí pozornost od možnosti využít aktivní coping a posunout se dál.

4.2.4. Anticipační coping

Kromě copingových strategií, které jsou zaměřeny na zvládání již existujících problémů a stresových situací, známe i strategie, které je možné využívat dříve, než jsme vystaveni působení stresorům. Tento způsob zvládání nazýváme anticipační

cpoing. Jedná se o přípravu na zvládání situací spojených se stresem, které v budoucnu očekáváme. Při tomto typu zvládání je možné uplatnit emocionální, kognitivní i volní přípravu, jež je součástí cílevědomého tréninku (Paulík, 2010). Tento přístup osvětluje například Greenglassová (in Kebza, 2005), jež vytvořila dotazník Proactive Coping Inventory, obsahující 7 škál (proaktivní zvládání, reflexivní zvládání, strategické plánování, preventivně orientované zvládání, hledání instrumentální opory, hledání emoční opory a vyhýbavé zvládání).

4.2.5. Sociální opora

Sociální opora je jedním z důležitých faktorů, jež pomáhá lidem zvládat jejich těžkosti. Tímto termínem se obvykle myslí podpůrná mezilidská a institucionální síť (Baštecká, Goldmann, 2001). Sociální opora vychází z našeho blízkého i vzdálenějšího okolí, zahrnuje podporu rodiny, přátel či spolupracovníků. Lidé si kolem sebe vytvářejí podpůrnou síť sociálních vazeb, která umožňuje naslouchání, povzbuzení i poskytnutí faktické a emocionální podpory. Bylo zjištěno, že lidé s pozitivními vztahy s ostatními lidmi mají relativně nižší úroveň psychického vyhoření i méně jeho příznaků (Křivohlavý, 1998).

Lidé obvykle vyhledávají sociální oporu z důvodů instrumentálních, jako pomoc, radu, či získání informací. V tomto případě se jedná o strategii zaměřenou na problém. Druhým důvodem vyhledávání sociální opory je získání podpory, porozumění či pochopení od druhých. Zde se jedná o strategii zaměřenou na emoce (Carver, Scheier & Weintraub, 1989, in Zatloukal, 2014). V praktickém životě se pak tyto strategie často prolínají. Přestože se snaha hledat emoční podporu jeví v mnoha ohledech jako funkční, jelikož umožní nejistému jedinci načerpat potřebnou podporu a začít se orientovat na řešení problému, v některých případech dojde pouze k ventilaci pocitů, která dále nevede (Billings & Moos, 1984).

Jelikož je učitelství vztahovou profesí, potřeba sociální opory má v tomto ohledu nezastupitelný význam. Neshody a nevyřešené konflikty ve vztazích se považují za faktory, jež přispívají ke vzniku syndromu vyhoření (Schaufeli & Bakker, 2004). Je tedy důležité udržovat ve škole pozitivní sociální klima, které zahrnuje sociální oporu, spokojenost či motivaci učitele. Právě nedostatek těchto faktorů se totiž ukazuje jako rizikový ve vztahu k vyhoření vyučujících (Hakanen et al., 2006). Důležité zdroje

sociální opory vyučujících jsou jejich kolegové i vedení školy. Ukazuje se, že učitelé, kteří byli vyhořelí, zažívali sociální podporu podstatně méně, než učitelé, kteří vyhoření úspěšně vzdorují (Pierce & Molloy, 1990). Podobně byli méně náchylní k vyhoření učitelé s vysokou hladinou opory od svých nadřízených (Russell et al., 1987).

4.3. Způsoby měření copingu

Celou řadou způsobů, jimiž lze zvládat zátěžové situace, se zabýval Amirkhan (1990). Za základní reakce člověka na ohrožení pak považuje následující tři copingové strategie, ke kterým došel pomocí faktorové analýzy:

1. Řešení problému – aktivní způsob vyrovnávání se stresovou situací.
2. Strategie vyhledávání sociální opory – vyhledávání blízkosti druhých lidí, rady či pomoci.
3. Strategie vyhýbání se – únik ze stresové situace.

Jednou z nejstarších metod je dotazník WCQ (Ways of Coping Questionnaire) autorů Lazaruse a Folkmanové, který byl vytvořen na základě jejich teorie. Tento dotazník zahrnuje osm copingových strategií: konfrontační strategie, udržování si odstupu, sebekontrola, hledání sociální opory, přijetí odpovědnosti, snaha vyhnout se či uniknout, plánovité řešení problémů, pozitivní přehodnocení (Zatloukal, 2014).

Autoři Carver, Scheier a Weintraub (1989) sestavili metodu COPE o 60 položkách, která počítá s 15 strategiemi (aktivní coping, plánování, potlačení interferujících aktivit, odložení řešení na příhodnou dobu, vyhledávání instrumentální sociální opory, vyhledávání emoční sociální opory, pozitivní reinterpretace, akceptace (přijetí), obrácení se k víře, projevení emocí, popření, behaviorální a mentální vzdání se, obrácení se k alkoholu a drogám, humor). Tato metoda zachycuje bohaté spektrum strategií, zachycuje rozdíly mezi nimi a jeví se jako komplexní. Zajímavé je zejména rozčlenění sociální opory na instrumentální a emoční či kategorie „behaviorální vzdání se“, které jsou jako kategorie v porovnání s jinými metodami originální (Zatloukal, 2014).

V praktické části diplomové práce se zabývám copingovými strategiemi vyučujících a využívám k tomu dotazník Strategie zvládání stresu (dále jen SVF 78)

německých psychologů Wilhelma Jankeho a Gisely Erdmannové. Dotazník SVF 78 se zaměřuje na tyto strategie:

Podhodnocení – jedinec má tendenci podhodnocovat své reakce či je hodnotit více příznivě ve srovnání s druhými osobami.

Odmítání viny – jedinec postrádá vlastní odpovědnost za zátěž. Tato strategie nevyznačuje oproti ostatním větší defenzivitou.

Odklon – tato strategie směřuje k odklonu při zátěži. Je vyjádřena odvrácením zátěže a tendencí navodit takové psychické stavy, které stres zmírňují.

Náhradní uspokojení – zahrnuje tendenci jednání zaměřené na kladné city, jež se netýkají stresoru. Jedinec vyhledává sebeposílení prostřednictvím vnějších odměn, jako je například dobré jídlo či nákup něčeho pěkného.

Kontrola situace – jedná se o zvlášť konstruktivní zvládání stresu, skládající se ze tří komponent: analýza aktuální situace, plánování a uskutečňování jednání za účele, řešení problémů a kontroly.

Kontrola reakcí – jedinec při stresové reakci kontroluje vlastní reakce dvěma způsoby: nedovoluje, aby došlo ke vzrušení (například zachová klid, nedá se vyvést z míry) a snaží se tomuto vzrušení čelit.

Pozitivní sebeinstrukce – určuje míru jedincova sklonu přisuzovat si vlastní kompetence a dodávat si odvalu v zátěžové situaci. Subtest zahrnuje kladné myšlenky a postoje, jež značí sebedůvěru i snahu nevzdat se, tedy opak rezignace.

Potřeba sociální opory – vyjadřuje tendence jedince navazovat kontakt s druhými lidmi pro získání podpory při řešení problému. Tato tendence může být pasivním příznakem bezmoci či naopak aktivním hledáním podpory, je tedy nutné ji interpretovat v kontextu dalších informací.

Vyhýbání se – jedinec se snaží vyhnout se zátěži či jí zabránit další konfrontaci se stresorem.

Úniková tendence – jedinec má rezignační tendenci ze zátěžové situace vyváznout, přičemž se stres při dlouhodobém působení spíše zvětšuje.

Perseverace – jedinec typicky dlouze přemítá nebo není schopen se od zátěže, kterou prožívá, myšlenkově odpoutat.

Rezignace – v zátěžové situaci jedince provází myšlenky bezmoci a beznaděje, lehce se vzdává dalšího snažení.

Sebeobviňování – v zátěži si jedinec připisuje chyby svého jednání a má sklony ke sklíčenosti (Janke, Erdmannová, 2003).

5. Prevence stresu a syndromu vyhoření

Při boji se stresem a syndromem vyhoření nám může pomoci řada preventivních opatření. Prevenci můžeme definovat jako „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění a sociálně-patologickým jevům*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 178). V případě stresu a vyhoření tedy můžeme hovořit o cíleném vyhýbání se stresorům a hledání cest k snížení vlivů stresu. Při prevenci je pak důležitým krokem samotné uvědomení si problému a převzetí odpovědnosti za vlastní prožívání stresu. Tato cesta není jednoduchá, jelikož jedinci, kteří jsou již vyhořelí, často bývají demoralizováni a vyčerpaní. Pokud se pro změnu rozhodnou, je třeba zvážit, co přesně potřebují a jak přizpůsobit strategie zaměřené na zvládání stresu v konkrétní situaci daného jedince. Jedná se o často dlouhý a nákladný proces, který vyžaduje aktivní přístup a iniciativu jedince, který se musí stát expertem na zvládání stresu ve vlastním životě, učí se změnit životní styl, nastavit nové priority a zabudovat přínosné změny do svého běžného života (Roberts, 1997). V následující kapitole se pokusím nastínit některé možnosti, jež mohou učitelům pomoci při zvládání stresu a prevenci syndromu vyhoření.

5.1. Vysokoškolská příprava pedagogů

Možnost preventivního působení můžeme zavést již na vysokých školách při přípravě budoucích pedagogů. Je možné říci, že naše školství má v tomto ohledu stále značné rezervy. Ukazuje se, že je vhodné přenést těžiště studia z oblasti didaktické k oblasti psychologické, a posílit tak vztahové kompetence a praktické komunikační dovednosti pedagogických pracovníků. Prostor pro přípravu vyučujících se také nachází v oblasti výuky psychohygieny a nácviku konkrétních návyků a dovedností (Švingalová, 2006).

Schmitzbauer (2000) upozorňuje na absenci prvků sebezkušenosti, práce s emocemi, cvičení v oblasti kreativity či hry s využitím skupinové dynamiky a různorodých rolí při vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích. Cherniss (1990, in Matoušek, 2003) pak kromě tréninku komunikačních a vztahových dovedností spatřuje absenci v systému zpětných vazeb, který by školy upozornil na mezery i pozitiva v poskytovaném vzdělání ve vztahu ke kvalitnímu vykonávání role

profesionála. Poskytované vzdělání tak potom není dostatečnou prevencí vzniku syndromu vyhoření u pracovníků v pomáhajících profesích a nebrání „útěkům“ do profesí jiných.

Podstatnou součástí vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích, tedy i učitelů, by také mělo být jejich povědomí o příznacích a diagnostice syndromu vyhoření a možnostech jeho prevence. Znalosti o stresu a vyhoření totiž mohou využít nejen sami, ale také mohou pomoci svým kolegům či klientům, se kterými pracují (Křivohlavý, 1998).

5.2. Doplnování vzdělávání vyučujících

Celoživotní vzdělávání je nedílnou součástí profesního vývoje vyučujících. V postgraduálním vzdělávání můžeme vidět cestu k hledání nových podnětů pro práci i nový smysl profesního života. Podle Kebzy a Šolcové (1999, in Řehulka, Řehulková, 1999) úroveň dosaženého vzdělání významně ovlivňuje zdravotní stav i příslušnost k sociální třídě. Vzdělání ovlivňuje návyky a dovednosti, jež umožňují kvalitnější život, jako například schopnost řešení problémů a abstraktního myšlení či schopnost úspěšně zvládat stresové situace, což v konečném důsledku může vést k tomu, že člověk častěji uplatní své znalosti a má větší pocit kontroly nad stresovou událostí.

Odborná kvalifikace pro výkon pedagogických pracovníků, další vzdělávání a kariérní řád vymezuje Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. V současné chvíli se jedná o třístupňovém modelu růstu pedagogického pracovníka, který by měl přispět ke zvýšení kvality učitelské profese, růstu kvality škol a v konečném důsledku i zlepšení výsledků žáků (MŠMT, 2017).

Kromě potřebného doplňování didaktických znalostí nesmíme u pedagogických pracovníků zapomínat ani na potřebu vzdělávání v oblasti psychologie a psychohygieny, která by také měla reagovat na aktuální změny ve školství, jako je například trend inkluze. V současné době je velký výběr z rozličných kurzů a školení, díky kterým vyučující nejen získají potřebné informace, ale díky diskusím s lektory a kolegy mají možnost sdílení či porovnávání svých zkušeností, čímž mohou získat jiný pohled na problematiku a posouvat se ve své práci. Zajímavou formou dalšího vzdělávání je potom sebezkušenostní výcvik, který může být velmi cenný nejen pro výchovné poradce a metodiky prevence, ale je jistě přínosem i pro běžné vyučující.

Kromě podpory při osobním růstu a sebepoznání pracovníků nabízí sebezkušenost i práci na prevenci rizikových jevů, vytváření pozitivního sociálního klimatu a práci se vztahy a atmosférou ve skupině. Tento výcvik v konečném důsledku zvyšuje psychickou odolnost, slouží k prevenci syndromu vyhoření a napomáhá zvládat problémovou komunikaci a efektivní řešení náročných vztahů s rodiči a žáky (PPP Ostrava, 2017).

5.3. Supervize

Účinným nástrojem profesního i osobního rozvoje je supervize, která slouží také jako nástroj pravidelného očištění od negativních emocí a myšlenek (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Supervizi nejčastěji chápeme jako systematickou skupinovou či individuální pomoc při řešení profesních potíží. Důležitým předpokladem pro výkon supervize je neohrožující atmosféra, jež umožní pochopit osobní, nejčastěji emoční podíl jedince na jeho profesním problému. Odborně provedená supervize potom může sloužit jako jeden z nejlepších preventivních opatření proti syndromu vyhoření (Tošner, Tošnerová, 2002). Tato metoda slouží ke kontinuálnímu zvyšování profesionální kompetence a vede pracovníka k samostatnému vykonávání profese. Rovněž chrání klienta, v našem případě žáka, před svými zásahy, které nejsou kompetentní a stejně tak chrání status profese či profesní skupiny (Gabura, Pružinská, 1995).

U pedagogů je ve srovnání s jinými pracovníky v pomáhajících profesích supervize poněkud opomíjena, často se omezuje jen na výkon odborné praxe při přípravě na povolání či počátek profesní kariéry. Absence supervize jako důležité součásti celoživotního vzdělávání přitom spolu s dalšími faktory zvyšuje riziko nadměrné zátěže a možného vyhoření (Švingalová, 2006).

Domnívám se, že v případě pedagogických pracovníků se nabízí jako jedna z nejefektivnějších forem supervize její skupinová podoba, například ve formě balintovské skupiny, ve které se jednotliví účastníci učí lepšímu sebepozorování i pozorování druhých, vnímání klientova přenosu a svého protipřenosu. Přínosné a podnětné je jistě i využití koučování v učitelské sféře v podobě zavádějícího učitele či jiného zkušeného pedagoga či vedoucího pracovníka směrem k začínajícímu učiteli (Příkazská, 2015).

5.4. Preventivní možnosti ze strany zaměstnavatele

Syndrom vyhoření se promítá do způsobů chování a postojů, které souvisí s výkonem pracovníka v povolání, jako je nízká pracovní spokojenost a výkonnost či časté absence, a má také ekonomické důsledky. V zájmu zaměstnavatele tedy je, aby se prevencí vyhoření zabýval a organizoval rozvoj programů zaměřených na pracovní poradenství, výcvik profesních dovedností, osobní rozvoj zaměstnanců i týmovou spolupráci, stejně jako zvyšování podílu zaměstnance na řízení organizace (Kebza, Šolcová, 2003).

Do pracovní spokojenosti zaměstnance se také promítá respektování jeho specifických potřeb a vytvoření optimálních podmínek pro práci. Pro zaměstnance je jistě důležité jasné stanovení kompetencí a pravidel, neměla by chybět ani zpětná vazba. Pro snížení pracovního stresu se ukazuje jako podstatná transparentní komunikace mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem. Zaměstnavatel by také měl umět ocenit práci pedagogů ať už slovní pochvalou, finančním ohodnocením či zvláštními odměnami nebo kariérním postupem, a také podporovat další vzdělávání zaměstnanců. Pokud pracovník cítí, že mu jeho práce přináší nepřiměřený stres, měl by mu zaměstnanec zprostředkovat psychologickou pomoc a umožnit mu dočasnou změnu pracovní činnosti (Křivohlavý, 1998; Šonová, 2014). V konkrétních případech by pak zaměstnavatel ve školství měl pro zlepšení pracovních podmínek učitelů zajistit jejich odpovídající ohodnocení, zajistit asistentskou podporu pro pomocné práce (jako jsou například opravy, dozory či pomoc ve třídě), zavést volný rok pro učitele, snižovat počty žáků ve třídách, zajistit další vzdělávání pedagogů a klást v něm důraz na didaktiku a psychologii vztahů, snižovat úvazky úměrně s délkou praxe, zajistit pedagogům kvalitní zdravotní péči a prohlubovat informovanost veřejnosti o problematice školství (Polák, 2001). Z obecného hlediska je pak pozitivním faktorem kromě sociálně citlivého prostředí také spokojenost se spolupracovníky, s nadřízenými, finančním ohodnocením, kariérním řádem a postupem i se zaměstnáním jako takovým (Kebza, Šolcová, 2003).

5.5. Individuální možnosti prevence

V předchozích kapitolách jsem nastínila možnosti prevence, které přichází zvenku, nyní se zaměřím na možnosti, jež může jedinec ovlivnit sám. Kopřiva (2011) u

těchto nástrojů prevence vyzdvihuje zejména význam správného způsobu života a zdravého životního stylu. Do této skupiny patří zdravá výživa, pohyb, kvalitní spánek, volnočasové aktivity, kde nechybí prostor pro koníčky, kulturní vyžití, společenský život i odpočinek. Významným prvkem prevence je rovněž sociální rovina, nesmíme tedy zapomínat ani na vztahy s rodinou a přáteli i udržování širších sociálních vztahů.

5.5.1. Fyzická aktivita, relaxace

Při působení stresu u jedince dochází k látkovým změnám metabolismu. Při dlouhodobém vystavení stresu bez možnosti jeho uvolnění dochází v organismu ke zrychlení srdeční frekvence, vzrůstání svalového napětí či zvýšení srdečního tlaku. Pravidelná pohybová aktivita a relaxace potom výrazně přispívá k obnovení tělesné rovnováhy a odstranění popsanych příznaků. Pravidelné cvičení ovlivňuje emocionální i mentální aspekty života a přispívá k ovlivnění úzkostných a depresivních stavů (Blahušová, 2005). Také podle Stocka (2010) je dobrá fyzická kondice důležitou prevencí syndromu vyhoření. Mnohé studie dokazují, že díky pravidelnému cvičení a fyzické aktivitě dochází k působení endorfinů a změně neurotransmiterů ovlivňujících činnost mozku, a tím i ke zlepšení nálady. Pohybová aktivita by měla pro správný efekt přinášet radost a uspokojení. Osoby, které trpí vyhořením však kvůli svému rodinnému a pracovnímu vytížení zapomínají na své zájmy a koníčky, aktivity, jež jim přináší radost, svůj osobní život i sebe sama. Zkušenosti ukazují, že syndromem vyhoření jsou nejvíce ohroženi lidé, kteří neumí odpočívat (Šonová, 2014).

Důležité je také využití relaxace a antistresových technik, které je u každého jedince individuální. Špačková (2011) se domnívá, že prevencí vyhoření je již znalost problematiky a uvědomění si nebezpečí, které při prožívání dlouhodobého stresu hrozí. Učitel by se tedy měl o možnosti využití antistresových technik aktivně zajímat. Mezi základní techniky kromě fyzické aktivity řadíme například meditaci, jógu, autosugesci, krátký odpočinek, autogenní trénink či Jacobsonovu progresivní svalovou relaxaci, různá dechová cvičení, aromaterapii či arteterapii. Aby tyto techniky byly účinné, je nutné je provádět dlouhodobě. Podle Stocka (2010) pravidelná relaxace posiluje vnitřní klid a vyrovnanost, snižuje svalové napětí a stresové stavy, posiluje koncentraci a v konečném důsledku i sebevědomí jedince.

5.5.2. Zdravý životní styl

Zdravý životní styl jde ruku v ruce s pohybovou aktivitou. Jako nejdůležitější oblasti zdravého životního stylu jmenujme vyváženou a pravidelnou stravu, pitný režim, dostatek kvalitního spánku a aktivní i pasivní odpočinek (Šonová, 2014). Součástí zdravého životního stylu je i schopnost organizovat čas tak, aby jedinec měl kromě práce i dostatek prostoru pro rodinu, přátele či koníčky. Tato oblast je ve školství důležitá, jelikož učitelé zpravidla nemívají klasickou pracovní dobu a nepřímou činnost mohou mnohdy vykonávat i z domu. Hrozí zde tedy nebezpečí propojení pracovní a osobní sféry života. Venglářová (2011) pedagogům doporučuje naučit se tyto sféry oddělovat, přeladit myšlenky z práce a naladit se na domov. Také hovoří o nutnosti odpočinku jako nedílné součásti psychohygieny pracovníka v pomáhající profesi.

5.5.3. Práce na rozvoji osobnosti

Při prevenci nežádoucího působení stresu a možného rozvoje syndromu vyhoření je nezbytné neustále pracovat na osobním rozvoji, jehož nedílnou součástí je i sebepoznání a sebehodnocení. Venglářová (2011) do této oblasti řadí přijetí sebe samého, ujasnění si vztahu k sobě i druhým, sebereflexi a introspekci či ujasnění si svých očekávání a cílů. Rozvoj kladného sebehodnocení se odráží na zvýšení sebedůvěry i optimistickém pohledu na život. Vyšší sebedůvěra je pak mnohdy spojena s příznivým fyzickým i duševním stavem a vede k vyšším pracovním výkonům. Pro pedagogy je přitom práce na sebeuvědomění obzvlášť důležitá, jelikož ve svém oboru mají odpovědnost nejen za sebe, ale i za své žáky. Porozumění sobě samému a vztahům, které máme k druhým je dle mého názoru pro práci kvalitního pedagoga základem. K prohloubení sebepoznání může kromě různých kurzů a seminářů zaměřených na tuto problematiku i sebezkušenostní výcviky, o kterých píše výše.

Kebza a Šolcová (2008) se zmiňují o využitelných obecných zásadách duševní hygieny při práci s lidmi. V pomáhajících profesích je důležité zachovat si určitý odstup od klientů, v případě učitelství žáků. Je však nutné mít možnost vyjádřit své pocity a nepotlačovat je. K tomu je možné využít supervize, často však pomáhá i možnost sdílení s kolegy, kterým se může svěřit, ale i požádat o pomoc při řešení problému. Rovněž je důležité oddělení pracovního života od osobního. Henning a Keller (1996) se

v oblasti prevence zaměřují přímo na učitele. Kromě výše zmíněných zásad nabízí i další protistresové tipy a aktivity. Pro udržení profesionálního přístupu učitelům doporučují snížit příliš vysoké ideály, které mohou vést k pocitu, že jedinec nic nezvládá. Podobně je důležité, aby se vyučující naučili říkat ne ve chvílích, kdy cítí, že mohou být přetíženi či nejsou na řešení problému dostatečně kompetentní. Totéž platí i pro stanovení priorit učitele, který nemusí nutně být vždy všude, ale měl by se soustředit na pro něj podstatné činnosti. Autoři upozorňují na důležitost následné konstruktivní analýzy po kritické události, vhodné může být požádat o názor kolegy. Konečně vyzdvihují důležitost zachování rozvahy. V problémové situaci by se učitel neměl nechat vyprovokovat k afektivnímu, emocionálnímu jednání, ale dívat se na situaci racionálně či s humorem. Domnívám se, že udržení racionálního odstupu je často velice obtížné, avšak prožíváním takových situací se dá jejich zvládání nacvičit.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V teoretických východiscích své práce poukazuji na to, že stres a syndrom vyhoření v učitelské profesi jsou významným a aktuálním tématem, svou studií jsem se pokusila přispět k hlubšímu pochopení této problematiky. Pro tyto účely jsem zvolila kvalitativní pojetí studie v kombinaci s osobnostními dotazníky, jejímž hlavním cílem je dle Dismana (1993) efektivně porozumět zkoumané realitě, o což mi šlo především.

Hlavním cílem mé studie je zmapovat přístupy vyučujících konkrétní školy k učitelství jako k náročné profesi. Snažím se zjistit, s jakými zdroji stresu se učitelé a učitelky během vykonávání své profese potýkají, jaké způsoby boje proti stresu a vyhoření používají a co by jim v tomto boji mohlo pomoci. V rozhovorech s učiteli jsem se rovněž zabývala tématy motivace učitelů, jejich profesní přípravou či jejich očekáváním od učitelství. Otázkami na tato témata jsem otevírala rozhovor, a přestože tato témata přímo nesouvisí se stresem a vyhořením, poskytla mi mnoho informací o profesní historii vyučujících či jejich názorech a představách o učitelství.

Výzkumné otázky:

Jaké zdroje stresu vyučující při své práci vnímají?

Jak vyučující prožívají stres?

Jaké strategie zvládání stresu vyučující používají?

7. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor mé studie tvořilo deset učitelů základní školy v Královéhradeckém kraji. Tuto školu jsem vybrala z toho důvodu, že osoba mně blízká na této škole vyučuje, a měla jsem tedy usnadněný vstup do tohoto prostředí.

Jelikož jsem se při svém výzkumu zaměřila na individuální faktory při zvládání zátěže, důležitým kritériem mého výběru bylo, aby vyučující pracovali v podobném prostředí a měli stejné pracovní podmínky, tudíž jsem výzkum prováděla pouze na jedné škole. Domnívám se, že právě díky podobným podmínkám je možné individuální způsoby zvládání stresu rozlišit. Zaměřila jsem se zejména na učitele, u kterých jsem předpokládala nižší míru vyhoření a schopnost vypořádat se se stresem, u nichž by bylo možné zmapovat efektivní strategie zvládání stresu.

Původním záměrem bylo plošně na celé škole použít dotazník SMBM a podle zjištěné míry vyhoření vybrat vhodné respondenty, se kterými bych uskutečnila rozhovor. Tento záměr se mi bohužel z časových důvodů nepodařilo realizovat, na výběru participantů se tedy se svolením ředitele školy významně podílela mně blízká učitelka, která mi zprostředkovala možnost rozhovory provést, a byla mi na škole průvodkyní. Osobnostní dotazníky tedy sloužily k doplnění informací a ucelenějšímu pohledu na danou problematiku. Snažila jsem se o vyvážený poměr učitelů prvního a druhého stupně, vzhledem k menšímu počtu učitelů – mužů na škole se mi však podařilo oslovit pouze dva učitele.

S několika učiteli jsem se znala osobně a rovněž jsem znala prostředí školy, kde rozhovory probíhaly. Tato skutečnost mi při rozhovorech pomohla navázat příjemnou atmosféru, která podporovala otevřené sdělování informací. Uvědomuji si ovšem i nevýhody, učitelé například mohli mít obavy ze sdělování citlivých osobních informací nebo informací týkajících se vedení školy či kolegů. Pro zachování anonymity jsem jména vyučujících změnila.

8. Použité metody

8.1. Metody sběru dat

Ve své studii jsem zkoumala zdroje stresu, jeho projevy a možné způsoby jeho zvládání u deseti vyučujících základní školy v menším městě Východočeského kraje. Při získávání dat jsem využila metodu polostrukturovaného rozhovoru, který se vyznačuje „*definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací*“ (Hendl, 2005, str. 164). Díky otevřeným otázkám je možné lépe porozumět pohledu druhých, aniž by jejich pohled byl omezen výběrem položek v dotazníku (Švaříček, Šed'ová, 2007). Tento způsob mi umožnil porozumět pohledu učitelů na zkoumanou problematiku, zároveň jsem mohla přizpůsobit části rozhovoru situaci, některé otázky vypustit či vložit a ujišťovat se o mém správném porozumění výpovědi.

Nejprve jsem realizovala pilotní rozhovor s mně blízkou paní učitelkou. Tento rozhovor mi pomohl ověřit, zda mnou připravené otázky dostatečně vypovídají o tématu, na které se zaměřuji a pomohl mi otázky zpřesnit. Pilotní rozhovor původně neměl být součástí mé studie, ale kvůli jeho podnětnému obsahu jsem se rozhodla jej zařadit.

Kromě pilotního rozhovoru všechny rozhovory probíhaly v prostředí školy. Sběr dat probíhal v rozmezí listopadu 2015 a března 2016. Před každým rozhovorem jsem učitele a učitelky stručně seznámila s mým výzkumným plánem, informovala je, že nemusí odpovídat na otázky, na které nechtějí a ujistila je o anonymitě. Rozhovory jsem s vědomím vyučujících nahrávala na diktafon. Učitelům a učitelkám jsem pokládala připravené otázky (viz přílohy), v případě potřeby jsem se dále doptávala. Nejprve jsem se zaměřila na průběh jejich profesní kariéry, zajímala jsem se o motivaci k učitelství, očekávání od profese a profesní přípravu. Tyto otázky jsem zařadila proto, že jsem z průzkumu literatury tyto okolnosti považovala za možné rizikové faktory vzhledem ke stresu a vyhoření vyučujících. Dále jsem se přesunula k hlavním výzkumným otázkám: stresovým faktorům, prožívání stresu a strategiím zvládání stresu. Na závěr rozhovoru jsem ponechala prostor pro dotazy vyučujících.

Jako doplňkovou metodu jsem použila dva osobnostní dotazníky:

Shirom–Melamedova škála (dále jen SMBM) orientačně zjišťuje míru vyhoření. Českou verzi tohoto dotazníku upravili autoři Kebza, Šolcová a Ptáček (2013). Dotazník se skládá ze 14 položek rozděleným na subškály fyzické únavy, kognitivní únavy a emočního vyčerpání.

Dotazník SVF 78, který vypracovali Janke a Edmannová (1997, 2002). V české úpravě je jako Strategie zvládání stresu přeložil Švancara (Testcentrum, 2003). Dotazník obsahuje 78 položek a zachycuje individuální způsoby, které jedinec uplatňuje a rozvíjí při zpracování a zvládání zátěžových situací.

Jak jsem psala výše, z původního záměru zjištění míry vyhoření dotazníkem SMBM sešlo, domnívám se však, že výsledky získané z dotazníků a jejich konfrontace s daty získanými z rozhovorů mi pomohou vytvořit na problematiku stresu a vyhoření u učitelů celistvější pohled. Porovnáním rozhovoru a dotazníků mi pomohlo objevit důležitá témata i rozpory ve výpovědích, jež jsem mohla dále analyzovat.

8.2. Metoda analýzy dat

Pro analýzu získaných dat jsem se rozhodla využít principů tematické analýzy (Braun, Clarke, 2006). Původně jsem také zvažovala použít metodu zakotvené teorie autorů Strausse a Corbinové (1999), která je u analýzy kvalitativních dat hojně využívána. Jelikož je však mé téma poměrně úzce vymezené a neaspiruji na tvorbu ucelené teorie, ale spíše mi jde o identifikaci společných témat učitelů, jeví se využití tematické analýzy jako vhodnější.

Tematická analýza je široce rozšířená kvalitativní metoda, která však není jasně vymezena. Někteří autoři ji vnímají pouze jako nástroj využitelný napříč různými metodami (Boyatzis, 1998), Brown a Locke (2008, in Kusák, 2012) uvažují o tematické analýze jako o jisté variaci zakotvené teorie. Autorky Braun a Clarke (2006) ji označují za metodu identifikace, analýzy a pojmenování vzorů (témat) v datech. Tyto autorky povyšují tematickou analýzu na samostatnou metodu. Předností tematické analýzy je dle jejích autorek zejména její flexibilita. Tuto metodu je možné využít bez teoretického zázemí (podobně jako u zakotvené teorie nebo narativní analýzy), kdy se teoretizace zjištění vynoří až v průběhu analytického procesu. Stejně tak je ovšem využitelná, pokud vycházíme z určitého teoretického rámce s předem stanovenými výzkumnými otázkami (Braun, Clarke, 2006). Tento druhý způsob jsem ve své práci využila i já.

Braun a Clarke (2006) navrhuji v šesti bodech postup analýzy, který jsem při své práci dodržovala. Analýza přitom zahrnuje neustálou kontrolu, návrat k předchozím krokům a postup mezi nimi.

1. Seznámení se s daty: zahrnuje pročtení celého souboru dat pro analýzu, aktivní přístup výzkumníka, který hledá vzorce a významy, tvoří prvotní kódy
2. Generování počátečních kódů: hledání opakujících se vzorců, kódování částí rozhovoru, které zaujaly
3. Hledání témat: třídění a porovnávání kódů, spojování do vyšších celků, hledání zastřešujících témat
4. Přezkoumání témat: ujasnění hranic mezi tématy, ověřování, zda témata odpovídají přiřazeným kódům i celému setu dat
5. Definování a pojmenování témat: identifikuje se podstata každého tématu, zvažuje se jejich vzájemné propojení, přiřadí se odpovídající název
6. Vypracování zprávy: integrující proces analýzy, obeznámení čtenáře s příběhem dat, koherentní příběh dat zahrnující přiléhavé příklady, který by neměl být pouhým popisem

Vlastní analýzu jsem začala transkripcí rozhovorů. Všechny přepsané rozhovory uvádím v příloze (příloha č. 1). Při prvním pročítání jsem si podtrhávala zajímavé části a po stranách textu si dělala poznámky. Při druhém čtení jsem si tyto poznámky třídila a zpřesňovala až do podoby kódů. Tento postup jsem uplatnila u všech rozhovorů. V této fázi jsem měla vytvořené základní kategorie pro každý rozhovor, které jsem utřídila do tematické mapy, témata jsem třídila do skupin vztažených k výzkumným otázkám (příloha č. 2). V dalším kroku jsem pak hledala shodný kódovací klíč napříč rozhovory a hodnotila je v souladu s tímto klíčem. Zaměřila jsem se přitom na projevy nekonzistence v rozhovorech a na to, co je v nich jedinečné.

Porovnáváním a přeskupováním oblastí tematických mentálních map vznikala první témata. Následně jsem znovu procházela jednotlivé rozhovory a zjišťovala, zda extrakty kódů odpovídají danému tématu. V další fázi jsem témata pojmenovala, snažila jsem se přitom, aby název odpovídal obsahu tématu.

Pro ilustraci výpovědí ve výsledném textu mé analýzy jsem podobu výpovědí mírně upravila, například jsem vynechala některá „vypávková“ slova (např. teda, jakoby) a některé výrazy upravila do spisovné podoby (např. řek – řekl, kterej – který),

vždy jsem však měla na paměti zachování významu sdělení včetně neverbálními projevy, jako jsou pauzy nebo smích.

9. Výsledky

V následující kapitole prezentuji výsledky analýzy rozhovorů i analýzu použitých dotazníků. V tabulce níže jsou uvedeny demografické údaje participantů:

Tabulka č. 2: Výsledky analýzy rozhovorů a použitých dotazníků

Jméno	Věk	Stupeň/vyučuje	Délka praxe/působení na škole	Funkce ve škole	Dotazník SMBM
Judita	47	I. stupeň	22 let/3 roky	třídnictví	skór 55 – mírné projevy přítomné
Andrea	45	I. stupeň	22 let/2 roky	třídnictví	skór 47 – mírné projevy přítomné
Silvie	48	II. stupeň/čeština, občanská výchova	20 let/15 let	třídnictví, výchovná poradkyně, metodička prevence	skór 33 – velmi mírné projevy
Izabela	53	II. stupeň/matematika, fyzika	30 let/22 let	zástupkyně ředitele	skór 49 - mírné projevy přítomné
Ilona	39	I. stupeň	19 let/1 rok	třídnictví	skór 33 – velmi mírné projevy
Pavel	38	I. stupeň	17 let/13 let	třídnictví	skór 33 – velmi mírné projevy
Veronika	39	I. stupeň	17 let/8 let	třídnictví	skór 46 - mírné projevy přítomné
Martin	35	II. stupeň/dějepis, občanská výchova	16 let/16 let	třídnictví	skór 33 – velmi mírné projevy
Lenka	27	II. stupeň/čeština, občanská výchova, výtvarná výchova, němčina	3 roky/3 roky	třídnictví	skór 49 - mírné projevy přítomné
Alena	47	I. stupeň	22 let/20 let	třídnictví	skór 51 - mírné projevy přítomné

9.1. Výsledky dotazníku Shirom-Melamedova škála (SMBM)

Shirom-Melamedova škála (SMBM) je osobnostní dotazník zjišťující míru vyhoření. Tento dotazník tvoří 14 otázek, jež je možné zařadit pod tři subškály: fyzickou únavu, emoční vyčerpání a kognitivní únavu. V dotazníku je možné dosáhnout

součtu skóre v rozpětí od 14 do 98, přičemž odráží závažnost projevů na škále sod normy po velmi závažné projevy.

Všichni vyučující se pohybují v pásmu mírných a velmi mírných projevů, z čehož můžeme vyvozovat, že pravděpodobně nejsou aktuálně ohroženi syndromem vyhoření. Celkem čtyři vyučující – Silvie, Ilona, Pavel a Martin dosahují shodného skóre 33, tedy velmi mírných projevů vyhoření, jež zažívají velmi zřídka. Přišlo mi zajímavé, že na otázku, která se přímo ptá na vyhoření („Cítím se vyhořelý/á“) všichni tyto vyučující odpovídají nikdy nebo téměř nikdy. Domnívám se, že výsledky dotazníku u těchto vyučujících odpovídají zjištěním získaných z rozhovorů.

Dalších šest vyučujících – Judita, Andrea, Izabela, Veronika, Lenka a Alena dosahují skóre v rozmezí 46 až 55, což odpovídá přítomným mírným projevům vyhoření, jež je zažívají zřídka. Kromě Izabely, u které jsem vzhledem ke zjištěním z rozhovoru očekávala větší míru příznaků vyhoření, mě tyto výsledky nepřekvapily a dle mého názoru korespondují s rozhovory.

9.2. Výsledky dotazníku SVF 78

Dotazník SVF 78 zaměřený na zvládání stresu je tvořený 78 otázkami, které zjišťují 13 strategií zvládání. Tyto subtesty jsou podrobně popsány v teoretické části v kapitole 4. 3. Způsoby měření copingu. Prvních sedm subtestů je chápáno jako pozitivní strategie zvládání, poslední čtyři pak jako negativní strategie. Subtesty Potřeba sociální opory a Vyhýbání se jsou chápány jako zřídka se vyskytující strategie, které je nutné interpretovat s ohledem na kontext.

Z výsledků dotazníků vyplývá, že strategie zvládání stresu daných vyučujících jsou velmi různorodé a nelze mezi nimi nalézt jednoznačnou tendenci k využívání konkrétních copingových strategií. Většina vyučujících dle výsledků dotazníku využívá spíše negativní strategie zvládání. U Andrey, Lenky, Veroniky a Silvie tvoří rozdíl mezi využitím pozitivních a negativních strategií více než jednu směrodatnou odchylku ve prospěch negativních strategií, u Aleny a Izabely je tento poměr v rámci jedné směrodatné odchylky.

U Ilony výrazně převládá využití pozitivních strategií, které oproti negativním činí rozdíl více než jednu směrodatnou odchylku. Pavel, Martin a Judita využívají spíše pozitivní strategie s rozdílem v rámci jedné směrodatné odchylky. Přišlo mi zajímavé,

že všichni tři vyučující dosahují vysokých skóre v subtestu Potřeba sociální opory, která se i v rozhovorech ukazuje významnou strategií zvládání stresu vyučujících. Podrobněji na výsledky dotazníků odkazuji v rámci analýzy rozhovorů, kdy se je snažím vztáhnout ke zjištěním, získaným v rozhovorech. Jednotlivé testové profily vyučujících jsou součástí příloh (příloha č. 3).

10. Stresové faktory

V první části práce se budu zabývat faktory, které se na dané základní škole jeví učitelům a učitelkám jako stresové. Tyto zdroje stresu mohou vycházet z prostředí školy, samotného systému školství či osobnosti vyučujícího. Učitelé a učitelky rovněž pociťují stres spojený se vztahy a reflektují časovou proměnlivost některých stresorů. V kapitole se podrobněji zaměřím na stres spojený s žáky a rodiči žáků, stres pramenící z proměn školství, role vyučujícího, vzdělávání a obtížných začátků a stres vyplývající z prostředí.

10.1. Stres spojený s žáky

Stres spojený s žáky se jeví jako jeden z nejvýznamnějších zdrojů zátěže a v různých podobách jej pociťují všichni oslovení učitelé. Silvie říká: *„Je to neustálá práce s živým materiálem, práce s lidmi, dětmi je to nejtěžší práce podle mě na psychiku.“* V následující kapitole se pokusím přiblížit, jak na tento zdroj stresu pohlíží učitelé a učitelky konkrétní základní školy. Analýza ukazuje, že stres spojený s žáky je komplexní téma a je možné rozlišit různé podoby tohoto zdroje zátěže, kterými jsou nekázeň, proměna dětí, žáci s obtížemi a bezpečí dětí.

10.1.1. Nekázeň

Téměř polovina učitelů považuje za stres nekázeň žáků. Judita popisuje období nenaladění s dětmi a období, kdy jim něco nejde: *„Já do nich něco cpu a oni to neslyší nebo zlobí více než obvykle. Je z toho člověk takový – má to člověk zapotřebí, nebo kdo to má vydržet?“* Veronika občas zažívá stres, pokud děti nereagují na pokyn. Z jejich zkušeností je přitom důležitý věk dětí, kdy autorita učitele lépe platí na mladší děti: *„U těch větších to fungovalo tak, že se začali vysmívat, začali mít strašně drzé poznámky a člověk se musel hodně hlídat, aby neudělal něco, co nemá, co vlastně není ani správné.“* Veronika dále říká, že stresové je také udělení vhodného trestu, který by pro učitele nebyl zesměšňující. Pro Izabelu je nekázeň velkým zdrojem stresu: *„To je prostě nekázeň dětí a jejich drzost, čeho jsou dnes schopní a ochotní a já jsem ze starší generace, nejsem na to připravená a neumím to adekvátně zpracovat. (...) Oni mají za*

cíl toho kantora naštvat a vytočit, to je zábava a sranda. On tam sedí vzadu a celou dobu se šklebí, když jsem rozčilená. Nekázeň žáků Izabele často znemožňuje vykládat látku a naplňovat tím podstatu povolání: „Nebaví mě to, že téměř tu matiku vysvětlovat nemůžu, protože ty děti jsou tak zlobivé, že mým prvotním úkolem je nejdříve ty děti nějak zaujmout, oblbout, motivovat, protože z pozice síly to dnes už nejde a mám s tím problém.“ Alena pak upozorňuje na možný problém začínajících učitelů: „Protože na čem to ztroskotávalo, byla kázeň v tom smyslu, že se lehce podlehlo těm malým prváčkům. Oni pak přerostli strašně rychle přes hlavu.“ Sama však v tomto ohledu potíže nepocítovala, jelikož měla bohatou praxi s dětmi předškolního věku.

Učitelé a učitelky tedy pod nekázní vidí zejména projevy nepozornosti, zlobení, drzosti až výsměchu žáků. Vyučující jsou z takového chování dětí rozladěni, někteří jej neumí zpracovat a vhodně na ně reagovat. Za důležité potom považují zejména to, že nezvládání nekázně znemožňuje vyučujícím z jejich pohledu vykonávání profese, jelikož musí spíše krotit žáky, než vyučovat daný předmět.

10.1.2. Proměna dětí

Polovina oslovených vyučujících zaznamenala proměnu dětí, která se promítá do učitelství. Silvie a Judita hovoří o změně postavení dítěte v rodině: *„V poslední době se mi zdá, že jsme si z dítěte udělali modlu, okolo které se vlastně točí nejenom rodina, ale i svět“* (Silvie). *„Dneska to považuju tak, že děti mají v rodinách naprosto mimořádné a výsadní postavení a mnohé rodiny se přizpůsobují svým dětem, prostě žijí podle dětí“* (Judita). Obě učitelky se shodují v tom, že při tomto stylu výchovy je pro učitele náročné nastavit dětem hranice. Judita přitom vnímá školu jako důležité výchovné prostředí: *„Pokud přijde (dítě) do školy, narazí na určité požadavky a nároky školy, kde musí dělat i to, co to dítě nechce nebo co nemá oblíbené nebo co mu třeba nejde.“* Proměna dětí má pravděpodobně důvod v proměně celého rodinného systému, Judita také vidí změny ve spolupráci s rodiči, kteří oproti dřívější době se školou nespolupracují, ale naopak se zastávají dítěte a obviňují z nezdaru školu a učitele. Liberální trendy ve výchově zaznamenala také Andrea: *„Potom jsou děti daleko méně připravené na práci ve třídě. Jsou vedeni hodně individualisticky, ve školkách je opravdu nesmí nutit něco dodělat, když nechtějí. (...) Ty děti nejsou zvyklé, že když jim něco nejde, tak se prostě musí do toho zakousnout a zkoušet to, a když to nejde, tak od*

toho odejdou, a ve škole to už nejde.“ Učitelé druhého stupně Martin a Izabela spatřují změny v zájmech žáků a jejich přístupu k učivu. Podle Izabely se proměňuje motivace žáků a jejich aktivita: *„Takže ty děti byly pokornější, než jsou teď. Teď nepotřebují nic, nechť jí té matice rozumět, jim je to úplně jedno. (...) Oni se chtějí trochu pobavit a potřebují, aby byla trochu sranda.*“ Martin říká: *„Ale ta dynamika té skupiny, je vidět, že když to vezmu v průběhu těch let, tak je jakoby rychlejší. Děti velmi rychle vyjedou s nějakou aktivitou, s nějakou činností, ale je to prostě takový sprinterský syndrom, nevydrží dlouho.*“ Martin reflektuje potřebu žáky zaujmout a neustále přicházet s novou aktivitou. Rychlejší dynamiku vidí i v hudbě či filmech, které žáky mohou ovlivnit.

Souvislost proměny dětí se stresem tkví zejména v nutnosti vyučujících na tuto změnu reagovat, zaměřit se na nové možnosti motivace žáků, vymýšlet nové aktivity a metody, které žáky zaujmou. Někteří vyučující, jako je například Izabela, tuto proměnlivost hodnotí spíše negativně a změna stylu výuky je nad jejich síly, pro jiné, jejichž příkladem je Martin, je proměnlivost nedílnou součástí učitelské profese a reakce na ni, příprava činností a aktivit je pro ně zajímavou výzvou.

10.1.3. Žáci s obtížemi, problematický kolektiv

Učitelé se během své práce často setkávají s dětmi s obtížemi a prací s problematickým kolektivem. Učitelé prvního stupně vnímají, že i jediný žák s obtížemi může ovlivnit celý kolektiv. Andrea mluví o zkušenosti s náročnou první třídou: *„Hošík potřeboval odbornou péči a ona (maminka) se tomu bránila. Byl takovým spouštěčem řady konfliktů v té třídě, takže z toho jsem byla hodně unavená.*“ Také Pavel popisuje obdobnou zkušenost: *„Měl jsem špatný kolektiv, měl jsem toho plné zuby. (...) Měli jsme tam jednoho ukrutného „borce“, který totálně rozbíjel kolektiv.*“ Pavel vnímá, že si s takovým žákem sám dokáže poradit, ačkoli to může být těžké pro ostatní děti ve třídě, je pro něj však náročné, pokud je takových žáků v jedné třídě víc. Lenka, která učí na škole třetím rokem, má také zkušenost s náročnými žáky: *„Některé konkrétní děti mě zkoušejí... Vědí, že si můžou dovolit se mnou diskutovat, že s nimi budu diskutovat a oni mě přitom se snaží nachytat, potápět, někdy dokonce pochybují o mé odbornosti.*“ Lenka mluví i o tom, že zažívá rozčarování oproti svému očekávání: *„Myslela jsem si, že když budu mladá po vysoké, že si budeme blíže, ale i stejně je tam velká propast.(...) jsem pro ně stará.*“ Pro Silvii je dětský kolektiv také zdrojem stresu: *„Spíš jsou stresové*

situace to, jak se děti k sobě ošklivě chovají. A to je ale zase o mně hodně, příliš to prožívám, že si to hrozně idealizují.“ Ilona při práci s kolektivem rozlišuje výchovný a vzdělávací proces: *„Aby to zvládali nejenom při hodině, ale pak děti zvládnout i o přestávkách, to je jakoby k té výchově k tomu chování, aby to bylo prostě tak jak to má. (...) vlastně to stresuje tu třídu zvládnout komplexně.“*

Vyučující tedy reflektují propojení výchovných a vzdělávacích aspektů, které se vyskytují jak u konkrétních žáků, tak v celém třídním kolektivu. Žák s potížemi přitom velmi často ovlivní celkovou atmosféru ve třídě. Práce s takovými žáky nebo kolektivem je pro učitele jistě velmi náročná, jelikož bývá zpravidla dlouhodobým procesem a mnohdy si žádá spolupráci rodičů či dalších institucí, které s vyučujícím komunikovat nechtějí.

10.1.4. Bezpečí dětí

Judita a Silvie v souvislosti se stresem spojeným s žáky hovoří o bezpečí a zdraví dětí. Silvie tuto problematiku vnímá jako základ profese: *„Je to stres, jednak když se vezme ta prapodstata, že se člověk bojí o to, ať se těm dětem nic nestane, takže velká zodpovědnost za jejich zdraví.“* Vnímá přitom proměnu v tom, že nyní rodiče ženou více k odpovědnosti školu .

10.2. Stres spojený s rodiči žáků

Se stresem spojeným s žáky úzce souvisí i stres spojený s jejich rodiči, který je vnímán jako jeden z nejvýznamnějších stresových faktorů u většiny pedagogů. Učitelé a učitelky vnímají tento stres v obecné rovině vztahů mezi rodinou a školou, která zahrnuje spolupráci rodiny a školy, rozdělení kompetencí nebo vnímání učitelů a školy rodiči, a dále v konkrétní komunikaci s rodiči v problémových situacích.

Silvie, Judita a Veronika vnímají proměnu rodičů, jejich požadavků i způsob spolupráce oproti době, kdy s učitelstvím začínaly. Judita mluví zejména o rodinách, pro které je dítě středobodem: *„A tam je dneska střet v tom, že dřív jsem s rodiči spolupracovala a domlouvala se, jak tomu dítěti pomoci a dneska se rodiče přijdou dítěte zastat a zlobí se na školu, že to škola nebo učitelka dělá špatně. Je to prostě o nějakých pravidlech, nějakém dodržování.“* Stres zažívá při spolupráci s takovými

rodiči, nejčastěji při řešení jejich požadavků. Lenka, která učí na škole třetím rokem, je překvapena nedůvěrou ze strany rodičů. Setkala se s tím, že rodič místo komunikace s ní rovnou podává stížnost, rodiče méně spolupracují a mnohdy obrací problém proti učitelům: „*Spíše o tom mluví kolegové, že je to úplně jiné, než jak to zažili kdysi. Že prostě když se zavolá rodičům, že je nějaký problém, které způsobilo úmyslně, tak dříve rodiče to dítě seřezali a dneska přijdou a obviňují tě, že sis to vymyslela.*“ Veronika cítí zvyšující se tlak na učitele a učitelky, jenž také souvisí s proměnou celého školského systému a pohledem společnosti na vyučující: „*Já mám pocit, že to učitelství je bráno jako služba. Každý očekává, že budeme dělat to, co od nás z venku se chce. (...) Někdy i ta rodina to má tak v sobě, že se do toho nechce tolik začleňovat a nechává to fakt všechno hodně na nás.*“ Problémem vyučující tedy vidí, když se rodiče do dění nezapojují, ale současně i když se zapojují příliš. O přesunu zodpovědnosti na školu mluví i Silvie, pro kterou je také náročná komunikace s rodiči: „*Rodiče z pocitu vlastního selhání, které si vlastně podvědomě uvědomují, že něco udělali, tak jdou do agrese, do útoku a obviňují tu školu. (...) Nepříjemnost je pro mě jednání s rodiči, které většinou na škole vedu já a vedu vždycky takové to jednání, kde už ten rodič přijde apriori naštvaný, takže tam už je to prostě jasné, že tam to se to bude muset vykomunikovat.*“ Silvie dále říká, že ačkoli se jí tato jednání většinou daří zvládnout, příprava na ně je pro ni velkou zátěží.

Také Andrea vnímá změny, které přičítá větší otevřenosti škol: „*Myslím si, že to naše školství je právě tak otevřené a rodiče mají neustálou potřebu do toho zasahovat. Protože každý chodil do školy, takže si myslím, že jsme jedna z profesí, kterým národ radí nejvíce.*“ Pro Andreu je stresem zasahování rodičů do učitelských kompetencí a také zásah do soukromí. Mluví o svých zkušenostech, kdy jí rodiče večer volali domů a řešili školní problémy. Z tohoto důvodu už Andrea přestala dávat rodičům své soukromé telefonní číslo. Andrea také zmiňuje konkrétní případy, kdy pro ni byla komunikace s rodiči náročná. V těchto případech například maminka zatajovala důležité informace nebo převracela sdělení dítěte: „*...něco tam na mě křičela do telefonu, protože určitou situaci dítě doma jinak převyprávělo, než to bylo ve skutečnosti.*“

Andrea, Izabela a Martin mluví o situacích nedorozumění mezi učitelem a rodinou, kdy dítě problém vzniklý ve škole převypráví doma ze svého pohledu: „*Přijdou rodiče, kteří v té třídě nebyli, vůbec nevědí, jak to bylo a mají tu situaci od svých dětí popsanou jinak, jelikož to říkají doma jinak. Rodiče jsou taky drzí,*

neomalení a klidně tady na vás zvyšují hlas a obviňují vás z něčeho, co není vůbec pravda,“ říká Izabela.

Pocit'uje při tom pocity nespravedlnosti a bezmoci, dále však dodává, že s rodiči se těmito situacím dá předejít nebo s nimi o nich hovořit. Také Martin mluví o těchto dezinformacích: *„Ti rodiče přicházejí i jen s tím, že vyloženě chtějí bránit to své dítě a mají jinou zkušenost s ním. Každý se chová jinak doma než tady, to je jasné.“* Podle Martina je důležité, aby rodiče dostávali informace ze školy pravidelně od všech vyučujících. Pro učitele a učitelky je tedy velice důležité, aby rodiče slepě nedůvěřovali svým dětem a vyslechli si i učitelskou verzi.

Jedinými vyučujícími, kteří uvádí, že rodiče pro ně nejsou stresorem, jsou Pavel a Alena. Oba vyučující se shodují na tom, že za svou učitelskou kariéru zažili pouze jednu neshodu s rodiči. Pavel se domnívá, že má při komunikaci s rodiči jinou pozici než ženy – učitelky a je chováním rodičů ke kolegyním zaskočen: *„Loni nebo předloni jsme měli školení právě o tomhle. Tak já jsem byl překvapený, co všechno si na ně rodiče dovolí.“* Snaží se kolegyním při komunikaci s rodiči pomáhat: *„Přece jenom, když tady řešíme něco a přijdou rozčilené matky, a když už tady slyším, že to trvá příliš dlouho, tak tam jdu, stačí se tam leckdy postavit a nemusím nic říkat anebo jemně vstoupím do rozhovoru, jakože teď na to není vhodná doba, ať přijdou odpoledne, tak většinou to rozeženu.“* Pro Alenu rodiče žáků také nepředstavují stres. Mluví o tom, že někteří rodiče chtějí mít své dítě v její třídě, rodiče se mezi sebou často znají: *„Ale je pravda, že mám tady speciální typy dětí, které jdou za mnou. No, a když polovina třídy jsou už ty rodiče nějak nastavení na mě, tak i kdyby ta druhá polovina měla nějaké, tak oni je převálcují.“* (Zdá se, že v Pavlově případě si rodiče na učitele – muže tolik nedovolí, také je třeba vzít v potaz, že na prvním stupni s učiteli komunikují spíše matky než otcové. Ale hraje gender největší roli? Učitel druhého stupně, Martin, stres v komunikaci s rodiči vidí, i když ho nehodnotí nijak závažně. Možné je také vztažení k učitelské self-efficacy, což by vysvětlovalo i to, že stres v komunikaci s rodiči nezažívá Alena, která si je v roli učitelky velice jistá.)

Pro vyučující je velkým zdrojem stresu komunikace s rodiči, která jak se z výpovědí zdá, prochází proměnou plynoucí ze změn ve školském systému a větším tlaku na otevřenost škol, ale i v očekávání společnosti od učitelství. Učitelé a učitelky pocít'ují zvýšený tlak, nedůvěru a obviňování i přesun odpovědnosti za žáky od rodičů na vyučující. Uvítali by přitom vyvážení zapojení rodičů do školního života, které by

nemělo být ani malé, ale ani příliš velké a vymezení kompetencí a hranic mezi rodinou a školou, což se do zapojení rodičů jistě promítá. Samotná komunikace s rodiči by pak podle učitelů a učitelek měla být otevřená a zaměřená na vyřešení problému a ne na hledání viníka (tím zpravidla bývá podle vyučujících žák, avšak podle rodičů škola). Z rozhovorů pak vyplývá, že vnímání rodičů jako zdroje stresu může být ovlivněno osobností vyučujících. Ukazuje se, že pro vyučující se zdravým sebevědomím a self-efficacy, jako jsou Alena a Pavel, rodiče zdroj stresu představovat nemusí.

10.3. Proměny školství

Již v předchozí kapitole zabývající se stresem spojeným s rodiči žáků jsem nastínila, že tento zdroj zátěže je úzce spjat s proměnami celého školství. Jedná se zejména o důraz na otevřenost škol, přesun zodpovědnosti na školu a s tím související nutné vymezení kompetencí. Kromě těchto aspektů ale vyučující hovoří i o dalších zdrojích zátěže spojených se změnami ve školství. Jde zejména o absenci výchovných a vzdělávacích nástrojů, stres spojený se změnami systému nebo stres pramenící ze vztahů s vedením a kolegy.

10.3.1. Absence nástrojů, inkluze

Pavel a Andrea hovoří o nedostatku výchovných prostředků a nástrojů, které mohou vyučující použít při výchovně-vzdělávacím procesu. Andrea zmiňuje rozdíl mezi naším a zahraničními systémy školství, popisuje větší respekt žáků k vyučujícímu i nutnost odpovědnosti žáků za vzdělávání. Pavel by uvítal systémové změny ve školství a změnu pohledu společnosti na povolání pedagoga. Upozorňuje na fakt, že zatímco vzdělávací část učitelství prostředky disponuje, u výchovné části zcela chybí. Navrhuje například podmíněčné vyloučení žáka na jeden den a hlavně větší zapojení rodičů: *„Není to jen záležitost učitelů, ale hlavně rodičů. Ošéfujeme kolektiv a něco je naučíme, ale vychované musí přijít z domova.“* Učitelé a učitelky tedy reflektují propojenost výchovného a vzdělávacího procesu při práci v učitelství, zejména ve výchovném procesu však chybí vhodné nástroje. Vyučující se domnívají, že tyto nástroje by jim velmi pomohly nejen při práci s žáky, ale mohly by pomoci i k většímu respektu společnosti vůči práci pedagoga.

Andrea jako jediná z vyučujících zmiňuje obavy, které souvisí s legislativními změnami spojenými s inkluzí zdravotně znevýhodněných žáků: „*Nemluvím jenom za sebe, jelikož máme obavy z rušení těch speciálních škol, že vůbec nevíme, co nás čeká. Měli jsme představu, že s dětmi přijdou i učitelé a že třeba s nimi budou individuálně pracovat, což bohužel asi nebude.*“ Andreiny obavy pramení z toho, že si tyto změny neumí představit. Hovoří i o tom, že by musela změnit povolání, pokud by nová situace byla neúnosná a vyčerpávající. Bylo by pak jistě zajímavé sledovat tuto situaci nyní, kdy už inkluze probíhá. Mně blízká vyučující má ve třídě integrovaného chlapce, jenž je pro ni velkým zdrojem stresu. V rozhovoru uvádí, že práce s tímto chlapcem je pro ni vyčerpávající, má také pocit, že nemá tolik prostoru věnovat se ostatním dětem a ochuzuje je. Také uvádí, že může být pro učitele stresující mít ve třídě asistenta pedagoga, se kterým si nemusí rozumět, ačkoli toto není její případ. Rovněž je třeba vzít v potaz, že starší učitelé nejsou po odborné stránce vzdělávání – nejsou to speciální pedagogové – a musí si nové informace neustále doplňovat, ne všechny školy však k doplňování vzdělání přistupují aktivně. Stres spojený se změnami v systému školství je tedy pravděpodobně nejvíce ovlivněn nedostatkem informací a neustálými proměnami. Učitelé a učitelky jsou konfrontováni s legislativními změnami, na které často nejsou dostatečně připraveni.

10.3.2. Kolektiv, vedení

V odborné literatuře bývají jako jeden z významných stresorů uváděny vztahy v učitelském kolektivu a také vztahy pedagogů s vedením školy. Bylo pro mne tedy překvapujícím zjištěním, že ani jeden z vyučujících tento zdroj stresu v rozhovoru neuvedl, naopak téměř všichni učitelé hodnotili vztahy na pracovišti velice kladně. Silvie k tomu dodává: „*Ale zase nutno podotknout, že naše škola je trošku nadstandardně vztahově vybavena, nežikám ideální, ale hodně se k tomu blíží.*“ Andrea, Judita a Pavel však v rozhovorech reflektují svou negativní zkušenost s kolegy a vedením školy v předešlém zaměstnání. Pro Juditu byly dokonce neshody na pracovišti důvodem ke změně školy: „*V minule škole jsem cítila určitou soutěživost, neochotu, dodržovat stejná pravidla a nepovyšovat se. Pro mě je důležité mít v práci lidi kolem sebe, kteří nemusí být přátelé, ale mají určité společenské chování a tam se mi to nedařilo.*“ Podobnou zkušenost ze stejné školy popisuje i Andrea: „*Pan ředitel byl taky*

hodně zpátečnický, hodně se bál do něčeho nového a byl nejistý. (...)V tomto mi nebylo dobře. Když mi bylo 40, určité věci mi začaly vadit a už jsem v tom nechtěla dál být a zůstat až do důchodu.“ Pavel mluví o osobnostních střetech s bývalým ředitelem školy: *„Na takové škole by se nedalo existovat. Kdyby tu zůstal, tak bych tu nezůstal já.“* Z výpovědí učitelů tedy vyplývá, že profesní vztahy jsou jedním z nejvýznamnějších ukazatelů spokojenosti učitelů. Vyučující školy, na které jsem prováděla rozhovory, pak vnímají vztahy na pracovišti jako důležitou sociální oporu, a to jak ve vztazích s kolegy, tak s vedením školy. Podrobně se k tomu vyjadřují v kapitole 12. 1., která se těmto aspektům věnuje.

10.4. Role učitele

Vyučující ve svých výpovědích reflektují stres spojený se samotnou rolí učitele. Toto téma je velmi různorodé a nabízí mnoho pohledů. Učitelé a učitelky v rozhovorech hovoří o proměně učitelské role, osamocení, průběhu výuky a časové tísně i o postavení vyučujících ve společnosti, jejich vnímání jako veřejných osob a přenosu pracovních potíží do osobního života a naopak. Jednotlivé pohledy nyní představím podrobněji.

10.4.1. Proměna učitelské role

Učitelé v rozhovorech reflektovali proměnu učitelské role. Tato problematika není pro učitele přímo stresem, zaujalo mě však, jakým způsobem učitelé o vývoji své role uvažují. Izabela vnímá, že jako učitelka už není pro své žáky takovou autoritou, jako tomu bylo na počátku její učitelské praxe: *„Já si myslím, že tenkrát bylo normální, že jsme vystupovali z pozice autority. Já jsem to tenkrát tak měla, já byla autorita, já učila matematiku. Když chceš mít slušnou z matematiky, tak prostě teď musíš dávat pozor, zítra z toho píšeme písemku, je to pro tebe těžké?“* Z její výpovědi je patrné, že z pozice autority se jí s žáky jedná lépe. Silvie a Andrea popisují posun od zaměření na vzdělávání žáků, jež pro ně bylo důležité na začátku jejich kariéry, k zaměření na výchovu a vztahy. Silvie přitom uvádí své zkušenosti ze sebezkušenostního výcviku pro učitele, který pro ni byl velmi přínosný: *„Já si myslím, že takovéhle typy sebezkušenostního výcviku a vzdělávání jsou naprosto nezbytností pro kantora, aby se*

v téhle dnešní džungli dokázal pohybovat. A to, že si doplní nějaké znalosti z dějepisu nebo zeměpisu, to je sice fajn, ale není to nosná věc.“ Judita popisuje změnu od svých profesních začátků, kdy měla k dětem až mateřský a opatrovnický vztah, k nynějšímu pojetí učitele jako reprezentanta sekundární socializace: *„Chovám se více jako profesionál, já jsem učitel, já zastupuju pro to dítě vnější svět a ne rodinu.“* Tento posun je podle Judity zapříčiněn jednak jejím věkem a také změnami v rodinném systému: *„Díky tomu, že ty děti jsou opečovávané hodně, tak už to není potřeba.“* Alena kritizuje tradiční přístup ve školství: *„Ve většině škol přetrvává to, že ten učitel je garant pravdy. On tady všechno ví a těm dětem to říká. Ale myslím si, že v téhle době, která je, a to jakým způsobem se žije a jak se žije a kam to směřuje, že to školství nemá vůbec šanci takhle přežít. Ten učitel má být opravdu ten, kdo doprovází.“* Alena vyzdvihuje alternativní a konstruktivistické přístupy ve školství, se kterými se setkala během studia na vysoké škole. Takový přístup má podle ní i vliv na celou třídu: *„Když si je ten učitel v tom jistý, relativně pevný, spokojený a v klidu, pak je ta třída taky taková.“* Většina vyučujících, se kterými jsem prováděla rozhovor, měla na učitelskou roli jasný náhled. Nejvíce jsem jej vnímala právě u Silvie, Judity, Andrey a Aleny. Tyto učitelky se na své povolání umí podívat zvenčí, přemýšlí o něm a dbají na svůj profesní vývoj. Domnívám se, že i to je velmi důležitý faktor prevence vyhoření.

Z výpovědí vyučujících vyplývá, že učitelská role prochází stejně jako celé učitelství značnou proměnou. Učitelé a učitelky popisují ztrátu autority, která je chápána spíše negativně, ale i pozitivní změny, jež mohou souviset s proměnami rodinného systému i s profesním růstem vyučujících. Mezi tyto změny může patřit posun od zaměření na vzdělávání k zaměření na výchovu a vztahy i posun od osobní angažovanosti k profesionalitě a představy vyučujícího jako reprezentanta sekundární socializace.

10.4.2. Osamocenost

Učitelé se při vykonávání své profese potýkají s osamoceností, která se projevuje ve dvou rovinách. Alena a Judita hovoří o nemožnosti konzultovat své poznatky či postupy s kolegy a nutnosti poradit si sám: *„Jsem teď vlastně jediná třída, kde od první třídy jedou tu Hejného matematiku a jsem v tom sama a nemám to s kým zkonzultovat. Jedu to jako sám pěšák v poli, tak někdy propadám do depek, jestli to ty*

děti budou umět, jestli to zvládnou“ (Alena). Druhou rovinu nastiňuje Andrea, která poukazuje na fyzickou osamocenost pedagoga ve třídě: „Když je problém ve třídě a člověk je na ně sám, že by bylo lepší, kdyby tam byl nějaký asistent nebo volný člověk na budově školy, který když se něco děje, tak by byl ochotný přijít a pomoci třeba jen ty děti hlídat.“ Všímá si situací, kdy musí vyučující okamžitě reagovat a nemůže zanechat děti samotné. Andrea by uvítala asistenta pedagoga i v běžné třídě.

První rovina poukazuje na psychickou osamocenost, kdy i zkušení učitelé a učitelky uvítají podporu při vyučování, sdílení s kolegy či konzultace postupů. Učitelství se neustále proměňuje, zavádí se nové postupy a metody, učitelé se v tom nemusí cítit jistě. Všechny tři učitelky, které o osamocenosti mluví, učí na prvním stupni, kde není jedna sdílená sborovna a možnost kontaktu s kolegyněmi je tedy omezenější. Druhá rovina pak odkazuje spíše na osamocenost fyzickou, kdy jsou vyučující ve třídě sami a jsou zodpovědní za bezpečí dětí ve třídě.

10.4.3. Průběh výuky, proměnlivost ve třídě, časová tíseň, perfekcionismus

Pro mnohé učitele je stresem průběh výuky a její zvládnání. Pro Martina je velmi aktuální otázkou již od počátku jeho působení na škole proměnlivost chování ve třídě, na kterou musí reagovat: *„Čekám, co ten den přinese, takže musím být připraven co nejlépe. Ale stejně minimálně polovinu situací, které člověk dělá nebo řeší, jsou trochu nové nebo jinak než si představoval, než plánoval.“* Jako příklad uvádí nedávný úraz žáčky, kdy je pro učitele nutné předjímat a pohotově reagovat. Zároveň často cítí nutnost řešit více věcí souběžně: *„Nikdy přesně nevím v jakém pořadí to jaksi řešit v tu chvíli, jestli tam někdo řve nebo někdo někoho mlátí, někdo odchází, někdo chce na záchod, někomu něco spadlo, někdo zase přitiskl židli ke stěně atd. a do toho ještě odpovídat na nějakou otázku.“* Práce učitele tedy klade značné požadavky na flexibilitu vyučujícího.

Z výpovědí vyučujících je patrné, že se za průběh výuky cítí zodpovědní a mohou pociťovat selhání, pokud se nenaplní jejich očekávání, jak o tom mluví například Judita: *„Nebo třeba, to je malý stres, ale mám špatný pocit, když se ta hodina nepovede, ten cíl, který si kladu, se nesplní.“* Některé učitelky uvádí jako významný zdroj stresu časovou tíseň a snahu o ideální výkon: *„A pak když si to špatně rozplánuju a naplánuju toho hodně a chci to stihnout a vím, že je to úplně zbytečné dělat, tak tohle mě stresuje*

(...)V tom, když si třeba naplánuji toho hodně a nestíhám. Jakmile začnu nestíhat a propadat depce“ (Alena). „Už mě netlačí to, že nedovysvětlím nějakou látku, protože vím, že když je budu mít za rok, tak si to tam dáme na začátku, to mě už nestresuje. Ale to, že to člověk nezvládá udělat tak, jak by chtěl, není pro to prostor a čas“ (Silvie). U Ilony měla tato snaha o ideální výkon na počátku její učitelské kariéry až charakteristiku perfekcionismu: „Já jsem musela jít domů, až když jsem měla úplně všechno hotové. Do puntíku celou třídu uklizenou, upravenou.“ Ilona si přesto toto období užívala, popisuje jej jako zábavné a práci přesčas v tomto období nedává do souvislosti se stresem.

Z rozhovorů tedy vyplývá, že učitelská profese je v požadavcích na vyučující velice náročná. Dobrý vyučující musí zvládat nejen předávat poznatky, pracovat se vztahy v kolektivu i s žáky jako individualitami, ale musí si umět rozvrhnout učivo a flexibilně reagovat na události ve třídě a požadavky žáků. Tyto dovednosti si vyučující často zdokonaluje se zvyšující praxí, přesto se však vždy může setkat se situacemi, na které je obtížné pohotově reagovat. Z rozhovorů vyplývá, že nadměrná očekávání a nároky na sebe a svůj perfektní výkon mají i vyučující s mnohaletou praxí, tedy je to stres, který učitele může provázet po většinu jejich kariéry.

10.4.4. Veřejná osoba, přenos osobních potíží do zaměstnání, postavení učitele ve společnosti

Někteří vyučující hovoří o tom, jak se jim promítá jejich učitelská role do osobního života. Alena reflektuje to, jak se jí prolínaly osobní potíže do práce se třídou. Uvádí, že měla v jedno období problémy se svou váhou a také v rodinném soužití: *„Měli jsme takové období, takové vlny, že mě štválo úplně všechno. Točil mě křik těch dětí. Mám hodně ukřičenou třídu, 25 dětí na tom malém prostoru, a děsně mi to vadilo. Takže z toho osobního života se to přeneslo do školy.“* Judita vnímá, že je jako učitelka veřejnou osobou, což do jisté míry determinuje i její chování ve společnosti: *„Nejsem anonymní osoba ve městě, vnímám to, že jsem pedagog a měla bych se určitým způsobem chovat a občas to poruším, ale nejsem úplně nad věcí.“* Juditu tedy do velké míry ovlivňuje nemožnost být čistě sama sebou, nucenost se hlídat. Fakt, že je pod určitou kontrolou, kterou ale možná vnímá jen ona, je pro ni stresový. Svou roli zde hraje zřejmě i to, že škola je na menším městě, kde se lidé mezi sebou více znají, zajímavé by bylo srovnání tohoto pocitu u učitelů ve velkých městech, kde mohou být

více anonymní. Pavel jako jediný z vyučujících zmiňuje v souvislosti s rolí učitele také jeho plat a postavení ve společnosti: „*Vyhovuje mi to také díky tomu, že se tím nemusím živit. Mám doma živitelku, manželku. Jinak bych to asi nebyl schopen vykonávat. Protože tímhle si chlap nedokáže vydělat. (...) Já si osobně myslím, že s tímhle souvisí i postavení ve společnosti. Pokud bych měl dvojnásobný plat, tak se na mě všichni nebudou dívat jako „hele to je ten ze školy, na něj si můžeme vyskočit“.*“ Pavel upozorňuje na problematiku nízkého platového ohodnocení učitelů, které má podle něj silný dopad zejména na učitele – muže. Podle Pavla s sebou také nižší plat nese i menší společenskou prestiž. Silvie v souvislosti s postavením vyučujících ve společnosti mluví o předsudcích, které vnímá od laické veřejnosti směrem k učitelům a učitelkám: „*Když někdo řekne, že se máte – prázdniny. Já říkám, že to je nezbytnost, protože ti kantoři by byli v Bohnicích všichni. (...) oni to nechápou, takže se setkávám s takovými komentáři, jako že ve 12 hodin končíš.*“ Silvii rozčiluje, že společnost nevidí nepřímou práci vyučujících, jako jsou přípravy či opravování sešitů, které nezbytně k tomuto povolání patří. Také z výpovědí ostatních vyučujících je patrný rozpor mezi vnímáním učitelství veřejností jako poměrně nenáročného zaměstnání a skutečným prožitkem učitelů, kteří učitelství vidí jako psychicky i fyzicky náročnou profesi.

Podle vyučujících je tedy role učitele silně ovlivněna jejím postavením ve společnosti. Vyučující může být chápán jako veřejná osoba, u níž je očekáváno odpovídající chování. Zároveň je učitelství chápáno jako profese s nízkou prestiží, jíž odpovídá i nízké platové ohodnocení. Učitelství v sobě tedy podle vyučujících obsahuje určitý rozpor – je profesí s velkými nároky, které však nejsou patřičně oceněny.

10.5. Vzdělávání učitelů, obtížné začátky, dokumentace

Většina učitelů negativně hodnotí odbornou přípravu na vysoké škole a popisují obtížné začátky svého profesního působení. Shodují se zejména na tom, že pro ně byla dostačující teoretická průprava, ale chyběla jim praktická stránka jako například způsob předávání učiva, práce s kolektivem, práce s pedagogickou dokumentací, s níž se učitelé poprvé setkávají až po nástupu do povolání, či psychohygiena. „*Myslím si, že je to velká bolest pro toto povolání. Neuměli jsme vyplnit třídnici, pedagogickou dokumentaci. Příprava, jak dělat s dětmi, s dítětem, s kolektivem, prostě budovat nějaké bezpečí, vztahy, absolutně nic, to je nula*“ (Silvie). „*A potom byl velký problém při komunikaci*

s rodiči. Té obecné psychologie bylo poměrně dost, ale nebylo na škole to, jak ošetřovat sám sebe. Vše bylo aplikováno na děti, ale neměli jsme nic, co by ošetřilo nás“ (Veronika). „Učili jsme se pedagogiku, psychologii, tu teorii, to jsme se učili velmi dobře. Ale potom ty konkrétní situace, které ve třídě nastanou, modelové situace, že bychom dělali, kde je velmi důležitá třeba komunikace, tak to je slabší,“ říká Lenka a dodává, že nejpřínosnější školení zažila až jako učitelka na škole. Pro většinu učitelů byla hodnotná praxe, kterou na vysoké škole absolvovali, ačkoli například Martin hovoří o tom, že mu chybělo zhodnocení praxe, zpětná vazba, ze které by si něco odnesl. Izabela poukazuje na náročné první roky, kdy sice měla odborné znalosti z vysoké školy, ovšem nebyla si jistá, jak je uplatnit ve výuce: „Takže to jsem se musela naučit úplně sama a proto když jsem učila ten první rok, tak třeba 4-5 hodin odpoledne jsem si dělala přípravy a učila se na to do školy, to bylo pro mě těžké.“

Pavel, Ilona a Alena si vzdělávání na vysoké škole pochvalují. Ilonu příprava na povolání velmi bavila a chválí velké množství praxí, které jí škola umožnila. Alenu vysokoškolské studium velmi ovlivnilo a těží z něj dodnes: „*My jsme byli docela razantní kruh. Sešla se se mnou taková partička lidí a my jsme to chtěli fakt dělat jinak. (...) Že bychom chtěli více praxe a na základě té praxe potom dělat tu teorii.*“ Dodává, že v době jejího studia vznikalo velké množství soukromých a alternativních škol, a praxe v nich jí umožnila vytvořit si vlastní pohled na učitelství.

Profesní příprava se ukazuje jako významný faktor, který do velké míry ovlivňuje to, zda bude vyučující připraven na profesi učitele a jak v ní bude úspěšný. Vyučující bývá po absolvování vysoké školy „hozen do vody“, není na mnoho praktických situací připraven. Jako důležitá se v tomto ohledu jeví praxe, která by však měla mít vždy zpětnou vazbu. Dle mého názoru by začínajícím kantorům velmi pomohla metodická podpora, jakou mohou být učitelské kruhy či jiné formy supervize, o nichž hovořila Silvie nebo zavádějící učitelé, o kterých mluví Veronika. Podrobněji tyto možnosti rozvádím v kapitole 12., zaměřené na zvládání stresu. Dále se domnívám, že samotné mapování spokojenosti studentů a studentek pedagogiky s profesní přípravou i mapování jejich práce během začátků kariéry významně přispívá k pochopení problematiky stresu a vyhoření u učitelů a může být velmi přínosné pro jejich prevenci.

10.6. Prostředí

Přestože vyučující v rozhovorech reflektují učitelství jako náročné a mnohdy únavné povolání, pouze dvě vyučující explicitně zmiňují jako stresor prostředí školy, konkrétně hluk při vyučování. „*Když vysvětluju látku, tak já nemůžu mít hluk. Nesnesu mluvit, když děti se tam někde baví, takže stres je pro mě dostat je do takového klidu, abych já mohla vykládat látku,*“ říká Silvie. Zároveň dodává, že výklad látky či opravování žáků je pro ni normální, běžnou součástí práce. Pro Alenu byl hluk nepříjemný ve chvíli, kdy měla osobní potíže: „*Točil mě křik těch dětí. Mám hodně ukřiženou třídu, 25 dětí na tom malém prostoru a děsně mi to vadilo. (...) Někdy jsem měla také období, že jsem jen slyšela jejich pištivý hlas a myslela jsem, že budu vraždit, ale to jsou jen takové vlny.*“

Bylo pro mě překvapující, že podmínky prostředí jako možný zdroj stresu uvedlo tak málo vyučujících, jelikož právě podmínky prostředí bývají v odborné literatuře uváděny jako jeden z nejvýznamnějších stresorů. Navíc obě vyučující, které hluk uvedly, si tento zdroj stresu uvědomují a vnímají jej jako něco, s čím je třeba v tomto povolání počítat. Z těchto zjištění by se tedy dalo usuzovat, že pro učitele jsou v souvislosti se stresem důležitější sociální vztahy než prostředí.

11. Prožívání stresu

V předchozí kapitole jsem se zaměřila na stresové faktory, se kterými se vyučující při výkonu své profese setkávají, nyní se zaměřím na to, co učitelé a učitelky ve své profesi v souvislosti se stresory prožívají. Vyučující v rozhovorech hovoří o fyzických příznacích vyhoření, únavě a podrážděnosti ke konci školního roku, nespokojenosti s prací, práci s emocemi, perfekcionismu, odrazu práce do rodiny, sebereflexi či rozporu mezi očekáváním a realitou. Tyto oblasti nyní představím podrobněji.

11.1. Fyzické příznaky vyhoření - fyzická únava, vyčerpání

Většina vyučujících v rozhovorech reflektuje svou zkušenost s obdobími, kdy zažívali fyzickou únavu a vyčerpání. Někteří z vyučujících v těchto chvílích dokonce uvažovali o změně profese. Veronika popisuje náročné období, kdy měla poprvé pátou třídu a musela měnit styl práce: *„Nechtěla jsem nikdy takhle pracovat - jako frontální výukou. Vždycky jsem byla zvyklá, že jsem činnosti střídala, že jsme i měli hodně her, ale s tím pátým ročníkem to nešlo. (...) Byla jsem hodně unavená, nosila jsem si hodně práce domů. Opravdu jsem si v té době říkala, že takhle nemůžu pracovat dalších 30 let, že to takhle nemůže být...“* Veronika toto období popisuje jako krizové, přemýšlela o změně povolání na takové, kde by nebyla v tak těsném kontaktu s lidmi a nemusela tolik mluvit. Také Judita prožívala náročná období: *„Ale ty období byly. A je to nepříjemný, protože ráno vstanu a už se mi nechce do školy. Ale je to nějaká asi únava nebo je to období, kdy jim to nejde nebo nejsme naladěný nastejno, že já do nich cpu a oni to neslyší.“* Judita, Andrea a Martin se zamýšlí nad perspektivou učitelství z hlediska věku: *„Ale už jsem si několikrát řekla, ve svých 45 letech, že si nejsem jistá, že do důchodu se svým starým tělem a opotřebovanýma nervama, jestli budu schopná tohle povolání dělat“(Judita). „Tady uvádím srovnání ze začátku a jak je to dnes. Není to jen můj pocit, že po té čtyřicítce ty fyzické a psychické síly začínají odcházet a člověk už tolik nevydrží. (...)Dříve jsem dělala a vyráběla pracovní listy atd., ale prostě jsem unavená. V deset hodin spím.“ (Andrea).* Obě vyučující obdobně bilancují výhody a limity věku, delší učitelské praxe a zkušeností: *„Na tu regeneraci je potřeba více času, přesto je zase bonus ta delší praxe, to je velký bonus. Ale člověk pracuje více efektivně,*

energii umí cíleně nasměrovat, ale někdy energie chybí. Je pravda, že ta práce je čím dál těžší“ (Andrea). „Ale představa, že půjdu před svými 70. narozeninami do práce a budu kočírovat takhle rozjetý děti a takhle náročný rodiče, to si jako nedovedu představit. Ted’ třeba ten věk mi přináší spíš klady v tom, že už jsem starší než ty rodiče a můžu zdůraznit, že mám nějaký zkušenosti a že mám nějaký vhled profesionální. Když jsem byla mladá holka, tak jsem byla s těma rodičema stejně a je to taková pomůcka, že jsem starší“ (Judita).

Vyučující reflektují fyzické vyčerpání a nedokážou si zcela představit vykonávání tohoto povolání zejména v období věku odchodu do důchodu, který se neustále zvyšuje. To může být způsobeno jednak úbytkem sil, ke kterému ve vyšším věku standardně dochází, ale především i zvyšující se náročností učitelského povolání. Učitelé a učitelky totiž reflektují v povolání značné změny, jako je proměna žáků, rodičů i proměna učitelské role, o nichž jsem psala v předchozí kapitole. Domnívám se, že vliv nespokojenost vyučujících pak může mít i představa laické veřejnosti, která často vnímá učitelství jako povolání, které se může vykonávat až do vysokého věku, neboť není fyzicky náročné a „jen se u něj mluví“.

11.2. Únava a podrážděnost na konci školního roku

Únava, o níž jsem psala v předchozí kapitole, se pak proměňuje v průběhu školního roku. Judita a Silvie popisují únavu a podrážděnost, kterou prožívají zejména na konci školního roku: *„Zažila jsem období, kdy už ráno jdu nerada do práce, bylo jich několik těch období. Bývá to ke konci školního roku. (...). A je to nepříjemné, protože ráno vstanu a už se mi nechce do školy.“* (Judita). Silvie pak hodnotí celý školní rok: *„To vidíte po těch prázdninách, člověk se těší do té práce, já se vždycky po prázdninách do školy těším, člověk je takový nabuzený, do Vánoc dobré, zima se nějak to..., ale pak přijde tohle období a začne to být hodně náročné.“* Silvie pozoruje únavu i u kolegů: *„Čím více se blíží konec školního roku, tak tím ta únava na těch učitelích více znát, člověk je i takový podrážděnější. Když se kouknu na náš sbor, tak tam dochází i k tomu, že kolegové musí zůstat doma, protože je to semlelo.“* Uvádí při tom příklad ze zahraničních států, kde mohou učitelé čerpat placené volno, aby opět nabyli sil a nadšení. Silvie by takovou možnost uvítala i v českém prostředí.

11.3. Nespokojenost s prací (profesní neúčinnost), změna profese

Mnozí vyučující někdy zažívají při své práci pocity nespokojenosti či nenaplnění. Lenka popisuje pocit nežádoucnosti učitelství: „*Někdy propadám takovému pocitu, že dělám službu, která není žádaná. Ony tady jsou, protože se učit musí. Když to srovnáš s jinými povoláními, tak lidi si kupují služby, které chtějí. A ty jim poskytuješ služby, které chtějí. Ale tady mám někdy pocit, že dáváme něco, o co není zájem, což je vzdělání.*“ Pro Izabelu byla nespokojenost na začátku její profesní kariéry důvodem, proč na několik let odešla ze školství. Přestože do své práce vkládala mnoho času a energie, zažívala nezájem a neocenění ze strany vedení školy: „*Nikdo se semnou nemazlil. Dávali mi takové věci, které potřebovali, a vůbec nikoho nezajímalo, že (...) já tomu vůbec nehovím.*“ Izabela vidí důvod neocenění i v přístupu vedení, odráželo hodnoty minulého režimu: „*Tak to bylo strašné a byla jsem z toho vyčerpaná maximálně, a přitom jsem za to nic neměla.*“ Izabela posléze odešla ze školy a pracovala jako vychovatelka, kde měla vyšší finanční ohodnocení i méně povinností: „*Což mě teda nebavilo, což byla strašná nuda, ale prostě neměla jsem chuť se do té školy vrátit.*“

Někteří z vyučujících popisují své pochybnosti ohledně svých schopností a profesního působení (self – efficacy). Lenka se zamýšlí nad svým přátelským přístupem k žákům: „*Někdy mi připadá, že se to dělám špatně. Prostě jsou děti, které mě rády zneužijí v tomto.*“ Domnívám se však, že tyto pochybnosti jsou způsobeny zejména tím, že Lenka je mladou učitelkou a na škole působí krátce. V jiných oblastech si naopak důvěřuje: „*Ale myslím si, že se mi to daří. Jestli můžu být takhle sebevědomá.*“ Izabela oproti tomu o svých pochybách mluví opakovaně a příznaky psychického vyčerpání jsou u ní nejvíce patrné: „*Přes ty malé děti to já třeba moc neumím, se musím přiznat. Takže mě to tak jako nejde, jak bych si představovala a nejsem poslední dobou s tím spokojena (...) Ano, vím, že mi to s těmi dětmi nejde a vím, že to není v těch dětech, ale že je to prostě ve mně a v mém přístupu. Je mi 53 a pořád mi to s těmi dětmi nejde, takže je mi to líto a hrozně mě to vyčerpává.*“ Tato nespokojenost se potom odráží i v jejích myšlenkách ohledně změny profese: „*Kdyby mi teď někdo řekl, že můžu dělat do nějakého pedagogického ústavu, tak jdu. Pořád mě ta práce úplně neuspokojuje, nepřináší mi nějaké libé pocity.*“ Izabela oceňuje skvělé kolegyně, na které se těší, ovšem práce s žáky ji nyní nenaplnuje. Pokud by dostala nabídku jiné práce,

pravděpodobně by ji přijala. O změně povolání uvažují i Lenka a Marek, který v nadsázce se smíchem dodává, že o tom uvažuje každý den: „*Pokud je nějaká dlouhodobá představa, že v určité třídě se to nějak nevede, proto že něco konkrétního nebo nevím proč. Tak si říkám, jestli bych nebyl platnější někde jinde, místo tady, když vidím za sebou 3-4 měsíce, půl roku jakoby žádný výsledek, i když je to matoucí samozřejmě.*“ Pro Lenku je důvodem těchto úvah zejména absence samoty a klidu, které v učitelství nelze očekávat: „*Je to kvůli tomu, že bych chtěla být i ráda sama. Není to jen kvůli té škole. (...) Že si představuju, že bych byla třeba u nějakého stroje a dělala nějaké výrobky a přemýšlela o svých věcech a měla bych ten klid být sama se sebou.*“ O změně povolání v žertu uvažuje i Alena: „*Já jsem si říkala – to mám dlouho – jestli někdo pozná, že jsem učitelka, tak jdu dělat do Škodovky.*“ Učitelské povolání ji však na tolik naplňuje, že by se jej nikdy nevzdala: „*Ale v tom principu v tom gró bych asi nešla nic jiného dělat, asi ani nic jiného neumím a nic by mě asi nenaplňovalo.*“

Pracovní spokojenost, ocenění a využití svých schopností se v souvislosti se stresem a vyhořením vyučujících jeví jako velice důležité faktory. Přestože samozřejmě existují i další důvody, jako je například finanční ohodnocení, dlouhodobá nespokojenost a pochybnost o svých dovednostech mohou vést učitele a učitelky až k opuštění profese. Někteří vyučující o odchodu z profese mluví v žertu a zvažují i jiné možnosti práce. Domnívám se, že tento druh humoru vyučujícím slouží jako určité odlehčení od zátěže a přemýšlení o alternativách je v konečném důsledku posiluje v přesvědčení zůstat u učitelství. Myslím si, že určité množství pochyb je dokonce žádoucí, jelikož učitelům a učitelkám umožňuje náhled na svou práci, a pomáhá jim tím k zdravému profesnímu růstu.

11.4. Práce s emocemi, bezmoc, nespravedlnost

Některé z učitelek hovoří o negativních emocích, které zažívají při své práci. Lenka popisuje pocity bezmoci, které výjimečně zažívá při kontaktu s některými žáky: „*Ty chvíle, kdy není pochopeno, o co se snažíme, tak to jsem taková zoufalá někdy. Takže když mě zkouší, snaží se mě nachytat, a když nejsem pochopena, tak se necítím dobře.*“ Izabela tyto emoce zažívá velmi často: „*Tak v práci se objevují negativní emoce jak u žen, tak i u mužů, taková bezmoc, bezradnost z toho, že máte vlastně před sebou drzé děti, které si dělají, co chtějí, vůbec vás neposlouchají.*“ Prožitky

negativních emocí popisuje nejen u vztahu s žáky, ale i s jejich rodiči. Pro Izabelu je téma emocí ve vztahu k učitelství velmi důležitým, dokonce na ně dělala na škole vlastní výzkum, jehož výsledky uplatnila i ve své práci k sebezkušenostnímu výcviku. Tento průzkum Izabela prováděla u kolegyně učitelek z prvního i druhého stupně. Je zajímavé, že přestože Izabela mluví o prožívání emocí u žen i mužů, tento výzkum proběhl pouze u žen. Zaujalo mne, že Izabela hovoří o svém problému emoce popsat, dává to do souvislosti se svou generací, pro kterou není mluvení o emocích zcela přirozené. Izabela se zaměřila nejen na negativní emoce, ale i na ty pozitivní aspekty a emoce, které by vyučující při své práci chtěly zažívat. V souvislosti s emocemi Izabela také zmiňuje potřebnou autenticitu učitele: *„A cokoliv je autentické, tak zafunguje. Kdybych nějaký vztek předstírala, tak je to o ničem. Když se rozčílím, tak to přijmou.“* Přesto vzápětí dodává, že zcela autentická být nemůže, jelikož si jako učitelka nemůže dovolit například nemít otevřeně ráda některé žáky. Podobně tyto situace vnímá i Ilona: *„To samé, rozzlobím se na děti, někdy musíš, i když nechceš, tak uděláš tu přísnou tvář. Jindy zase hlídat se, aby zase ten svůj vztek, který člověk má, se musí potlačit a musí se vyventilovat jinde.“*

Tyto výpovědi podle mě podporují další z rozporů v učitelství. Na jednu stranu je od vyučujících vyžadována empatie a autenticita prožívání emocí, na straně druhé musí mít učitelé své emoce do velké míry pod kontrolou. Například otevřené ventilování vzteku vůči žákům je shledáváno neprofesionálním. Potíží tak může být i to, že učitelství jako pomáhající profese je spjato se silným prožíváním emocí, učitelé však ve většině případů mají málo prostoru na jejich zpracování. Potlačení negativních prožitků tak může přispívat k pocitům nenaplnění a možného vyhoření.

11.5. Perfekcionismus

S emocemi souvisí také důkladná příprava vyučujících a tlak na dobrý výkon. Lenka popisuje svůj posun během prvních let: *„Na začátku jsem byla taková více usměvavá, hrozně poctivě jsem se připravovala, stálo mě to hrozně energie. A teď někdy cítím, že trošku jedu na púl plynu a vím, že už nemusím tolik se vydávat a už vím jak něco na to, ale pořád mě to stojí hodně síly, ale už nejedu tak hodně naplno jako na začátku.“* Izabela popisuje tlak na učitele: *„Učitel nemůže někomu nadržovat. Učitel nemůže mít své neoblíbené žáky. Učitel je prostě dokonalý.“* Sama však cítí, že v hodině

takový požadavek nemůže naplnit a přiznává, že jí někteří žáci jdou na nervy a vyvádí ji tím z míry.

V kapitole 10. 4. 1., která je zaměřená na proměnu učitelské role, rovněž popisují odpovědnost, kterou učitelé a učitelky cítí za průběh výuky i tlak na dobrý výkon. Energie, již vyučující vkládají do výuky, může převážit zisky, které z vykonávání této profese mají. Zatímco někteří vyučující, jako je Lenka, reagují na tlak tím, že zvolní a svůj výkon již neberou tak vážně, pro jiné může být naopak zvládání tlaku náročné, být zdrojem stresu a příčinou možného vyhoření.

11.6. Propojení pracovního a rodinného života

Další oblastí, která úzce souvisí s negativním prožíváním, je vzájemné propojení a ovlivnění osobního a profesního život, o němž hovoří ženy – učitelky. Andrea vnímá, že tato profese ovlivňuje i její děti, snaží se proto tyto oblasti oddělovat: „*Snažím si to nenosit domu a oddělit to. Přiznám se, že ani nechci, ať moje děti doma něco tvořily do školy. (...) Myslím, že jsou tím trošku poznamenány, že je maminka paní učitelka. Přestože se snažím, aby to bylo co nejmíň, ale asi to úplně nejde vyloučit.*“ Ilona hovoří o propojení obou sfér v souvislosti s prožíváním stresu: „*Když mě něco naštvě doma, tak se uklidním ve škole. Práce s dětmi. To že vymyslíš, že děláš s nimi nějaké blbosti. Sedneš k počítači a děláš si a říkáš, že tě zase naštvají.(...) Jedno se kompenzuje s druhým. Jako být jen doma, tak se stresuješ doma a naopak. Takže je to oboustranné.*“ Judita v souvislosti se zvládáním stresu hovoří o tom, jakým způsobem jí pracovní stres ovlivňuje domácnost: „*Někdy tak, že to odnese někdo jiný ten můj stres, že třeba seřvu syna. Možná, že i přijdu ve stresu domů a jdou mně všichni na nervy, i když nedělají nějaké zásadní věci. To si člověk ani neuvědomí, ale je to tak.*“ Alena se zamýšlí nad způsobem, jakým její vnitřní stav ovlivňuje její práci: „*Ono se to děsně promítá do té profese, jako to cítím na sobě, když jsem fakt zklidněná totálně, tak ten den běží skvěle. Jakmile mám nějaký problém nebo je špatně něco nebo si něco dotáhnu z druhého dne, tak se to okamžitě ukáže na těch dětech.*“

Učitelství jako vztahová pomáhající profese s sebou nese velké riziko přenášení stresu z pracovní sféry do osobní i naopak. O této problematice v rozhovorech hovoří jen ženy – učitelky. Domnívám se, že je to zejména proto, že učitelství na základní škole i péče o domácnost jsou tradičně oblasti, ve kterých se angažují právě ženy. Tyto

prožitky však jistě mají i muži. Dle mého názoru je důležité si propojení těchto sfér uvědomit a snažit se je oddělovat. O tomto způsobu zvládání stresu se podrobněji zmíním v kapitole 12. 6. zaměřené na racionální způsoby zvládání zátěže.

11.7. Sebereflexe

Ilona a Martin v rozhovorech naráží na zpětné hodnocení situace, které můžeme chápat jako sebereflexi: *„stane se mi večer, ulehám, jdu spát a v hlavě se ti promítá, co ten den bylo, jestli jsem to udělala dobře nebo špatně, když něco, tak si napíšu poznámku, co je potřeba, co je třeba dořešit, abych měla klid“* (Ilona). *„Až potom, kdy člověk usedne ve sborovně, tak si říká, byla to blbost? Bylo to dobré? Udělal jsem to stejně?“*, říká Martin, který v této souvislosti zmiňuje i cenné zkušenosti kolegů: *„Takže když o tom mluví, tak člověk si srovná myšlenky a člověk si řekne, že to mohl udělat lépe, ale také i stokrát hůře.“* Martin také hovoří o nedostatku zpětné vazby na svou práci: *„aby člověk se dozvěděl opravdu hodně o těch dětech a o své práci zpětně, co jim vysvětlil a co vůbec ne.“* Uvítal by určitý způsob evaluace, podle kterého by mohl svou práci posuzovat. Domnívám se však, že plošné zavedení hodnocení učitelů by bylo dalším zdrojem stresu již v tak náročném povolání.

Sebereflexe se ukazuje v učitelské profesi jako velice důležitá, umožňuje vyučujícím zamýšlet se nad svou prací a udržovat si tím žádoucí profesionalitu. Vyučující však odkazují i na riziko sebereflexe, kterým může být přílišné zabývání se svými chybami, které je ve výsledku stresové. Míra sebereflexe by tedy měla být přiměřená.

11.8. Rozpor mezi představami a realitou

Někteří vyučující hovoří o rozporu mezi očekáváním, které od práce mají a vlastní realitou. Lenka reflektuje svá očekávání, která měla při nástupu do povolání: *„A myslela jsem si, že když budu mladá po vysoké, že si budeme blíže, ale i stejně je tam velká propast. I teď ty třináctileté zajímá úplně něco jiného než mě v 27 letech, už je to daleko, jsem pro ně stará.“* Toto rozčarování pro ni bylo zdrojem zklamání. Pavel mluví o svých nenaplněných představách ohledně práce s dětským kolektivem: *„Člověk si představuje, jak něco bude dělat a jen proto, že tam má jednoho nebo skupinku*

nezačlenitelných jedinců nebo velmi obtížně začlenitelných, tak se práce prostě nedaří. “ Izabela dává rozdíl mezi očekáváním a realitou přímo do souvislosti se syndromem vyhoření. O tuto problematiku se sama zajímá a vzdělává se v ní: *„protože jsem samozřejmě očekávala, až já budu učit, tak všichni mě budou milovat a všichni tomu budou rozumět (...). A ono potom ta realita, když je úplně jiná tak to je samozřejmě rozdíl mezi tím očekáváním a tou realitou a s tím se člověk těžko vyrovnává. “* Izabela je tedy jedinou z vyučujících, kdo o syndromu vyhoření u učitelů přímo hovoří a uvědomuje si souvislosti, které mohou stát za jeho vznikem. Domnívám se, že je možné, že se Izabela o problematiku vyhoření zajímá i proto, že na sobě sleduje některé příznaky tohoto syndromu.

Z výpovědí vyučujících tedy můžeme rozlišit dvě podoby rozporu mezi představami a realitou. První podobou je rozpor mezi idylickými představami před vstupem do povolání, druhou podobou je nenaplnění současných představ, například plány a příprava vyučujících a jejich výsledná realizace ve třídě.

12. Zvládání stresu

V předchozích kapitolách jsem se věnovala stresovým faktorům a prožívání stresu. Nyní se zaměřím na způsoby, jakými lze stres v učitelství zvládat. Vyučující popisují rozmanité způsoby zvládání, mezi které patří sociální opora, další vzdělávání, volnočasové aktivity, vnitřní faktory vyučujících, racionální přístupy, věk a zkušenosti, supervize a sebezkušenost či zaměření na pozitiva a humor. V závěru kapitoly se pak věnuji aspektům, jež mohou vyučujícím při práci pomoci.

12.1. Sociální opora - sdílení s kolegy, rodinou

Sdílení a sociální opora se ukazuje jako velmi důležitý zdroj zvládání stresu vyučujících. „*Když to sdílím s jinými lidmi, pomůžou mi dát jiný náhled na tu věc*“ (Lenka). „*Někdy stačí to dostat ze sebe. Když se nadechneš toho špinavého vzduchu, toho co tě stresuje, vydechneš, vypustíš to ven a je to venku, lepší než to v sobě dusit*“ (Ilona). V rozhovorech o sdílení hovoří všichni učitelé a učitelky a četnost užívání tohoto stylu zvládání stresu podporují rovněž výsledky osobnostního dotazníku zaměřeného na copingové strategie. Toto sdílení učitelé popisují jednak se svými kolegy, a také s rodinnými příslušníky.

Při sdílení s rodinou hraje u mnohých vyučujících roli to, že jejich rodinní příslušníci jsou také učitelé a více tak rozumí jejich potížím. Přišlo mi zajímavé, že jednou z častých motivací vyučujících pro učitelské povolání bylo právě to, že pochází z „učitelské rodiny“. Lenka popisuje možnost sdílení a vypovídání se u své maminky i manžela, kteří jsou oba kantoři. S manželem se ale denně o škole nebaví, spíše se mu svěřuje v případě většího úspěchu či neúspěchu: „*Pak se mě snaží vždycky z toho vytrhnout jinou činností, že mě vezme na procházku nebo něco a je se mnou.*“ Silvie rovněž často hovoří s maminkou, jež je zkušená kantorka. Silvie přesto dodává: „*ale už vidím, že ona už trošku nechápe, to co se teď děje ve školství. Neumí si už představit v takhle náročném prostředí, co ten člověk všechno jako kantor by měl zvládat.*“ Silvie také mluví o tom, že snaha sdílet svá trápení s lidmi, kteří se v učitelském prostředí nepohybují, bývá často nepochopena a bagatelizována: „*oni to nechápou, takže se setkávám s takovými komentáři, jako že ve 12 hodin končíš.*“ Domnívám se, že takové sdílení vyučujícím v konečném důsledku neslouží ke zmírnění stresu, ale naopak jeho

míru může zvýšit. Pokud vyučující cítí, že je okolí nepřijímá, často pak o prožívaném stresu nemluví a neventiluje jej, což může vést k sociálnímu stažení či pocitům méněcennosti.

Všichni vyučující, se kterými jsem hovořila, velmi oceňují a využívají sociální oporu u kolegů na pracovišti. Sami učitelé místo termínu sociální opora používají termín sdílení: „*Předáváme si nebo sdílíme. Spíš než jako předávání rad bych řekla, že je to sdílení*“ (Judita). Zejména pro některé ženy učitelky je sdílení s kolegyněmi jeden z nejdůležitějších zdrojů zvládání pracovního stresu: „*Právě že tady mám tu výhodu v tom, že tady jsou nějaké uši, které jsou ochotné mě vyslechnout a poradit nebo stačí i jen vyslechnout. To je pro mě asi nejdůležitější ventilek. Kdybych na to byla sama a nemohla o tom mluvit, hodně špatně by se mi žilo*“ (Judita). „*Hlavně se z toho vypovídat. To uvolnění, emoce, že si spolu zanádváme, že nás někdo vyslechne. To pomáhá,*“ říká Andrea, která by na sobě ráda pracovala tak, aby se jí stres tolik nedotýkal, a uvítala by v této oblasti odborné vedení. Podle Martina funguje sdílení v učitelském sboru na bázi nevědomé komunikace jako předávání zkušeností: „*Není to tak, že by někdo přišel a řekl by, hele příště udělej tohle, toto funguje. (...) Nevědomky člověk sděluje zkušenost, možná trošku varuje někoho, kdo tam jde po někom do třídy, aby věděl, co nemá rozhodně zkoušet ten den, že to určitě nepůjde.*“ Zejména Silvie, Alena a Izabela mluví o skvělém zázemí sboroven a nadstandardních profesních vztazích: „*Já se těším do práce na své kolegyně, my tady máme úplně úžasný kolektiv a bezvadné ženské a na to se těším*“ (Izabela). „*Když třeba potřebuju, tak vím, že můžu za kýmkoliv jít a nemám pocit, že by mě někdo odmítnul,*“ říká Alena, pro niž byli kolegové hlavním důvodem, proč na škole zůstávala, ačkoli měla jinou zajímavou pracovní nabídku. Silvie oceňuje zejména možnost sdílení pozitivních i negativních momentů v učitelství: „*Ta sdílená starost, ale i radost. Mně se líbí, že kolegové dokážou přijít, ježiš to se mi dnes povedlo, to bylo úžasné. A tím se ta atmosféra prosvětluje, projasňuje.*“ Pro Izabelu je úlevou, když zjišťuje, že i jejím kolegům se v nějaké třídě s žáky nedaří: „*Tak je to takové příjemné, člověku tak trošku když teda nejsem jenom já ta neschopná, ale když jako opravdu objektivně s touhle třídou to jde těžko i ostatním, tak to malinko člověku pomůže. Je dobře vidět i ostatní, jak přistupují k těm dětem. Jsme schopni o tom mluvit mezi sebou.*“ Popisovanému sdílení jistě také pomáhá umístění sborovny druhého stupně, o němž mluví Lenka: „*Je docela fajn, že nemáme žádné malé kabinety, kdybychom byli roztrkaní, že jsme všichni spolu, to je fajn.*“

Z výpovědí vyučujících je tedy možné vyvodit, že sdílení má dvě funkce. Slouží k vypovídání se, které vede k zvládnání a zmírnění prožívaného stresu a dále k informování se, jež napomáhá stresu se zcela vyhnout.

12.2. Podpora vedení, kolegů

Všichni vyučující shodně reflektují spokojenost s vedením školy i metodickou podporou svých kolegů. Toto zjištění pro mě bylo poněkud překvapující, nečekala jsem, že spokojeni budou všichni vyučující, se kterými jsem prováděla rozhovor. Je jistě možné, že si vyučující netroufnou v rozhovorech vedení kritizovat a je jistě pravděpodobné, že další učitelé a učitelky na škole zcela spokojeni nejsou. Alena si chválí ředitele školy: „*Je spíše manažer, a to si myslím, že to tak má být.*“ Silvie, která ředitele vnímá obdobně, toto tvrzení doplňuje: „*Ředitel téhle školy je strašně komunikativní, přístupný ke všem možným změnám. On je vždycky o dva kroky před tím, co přináší ta doba v tom školství (...) jezdí hodně, získává ty informace, takže on je taková stejná krevní skupina jako my.*“ Silvie dodává, že však nevnímá vedení jako direktivní, vše je podle ní založené na vzájemném respektu: „*On tvrdí, že je to i dobrým výběrem lidí, že prostě si lidi kolem sebe vybírá a to dost důsledně koho přijme, koho si vezme do toho kolektivu,*“ tvrdí Silvie. Jedním dechem dodává, že je pro učitelský sbor velmi přínosné, že ředitel dává velký prostor pro mnohá školení, která dokonce organizuje v prostorách školy pro celý pedagogický sbor.

Lenka a Judita hovoří o podpoře vedení a dalších členů pedagogického sboru při komunikaci s rodiči. Lenka velmi ocenila zastání od vedení školy ve chvíli, kdy na ni byla rodičem podána stížnost: „*V těch stresových chvílích vím, že se za mě někteří lidé postaví.*“ Judita několikrát využila podpory výchovné poradkyně a školní psycholožky, která na škole dříve působila, při sporech s rodiči nebo schůzkách, když se cítila nesvá: „*Ta výchovná poradkyně, nebo když jsme měli ještě psycholožku, že se mnou a s rodiči a dítětem pracovala. Byla neutrální mluvčí na té schůzce a opakovala, co jsem řekla a neutralizovala rodiče.*“ Andrea naopak nemá s působením školní psycholožky dobrou zkušenost: „*Ten prostředník byl spíše na straně rodičů a byl dost empatický. Trošku jsem si tam přišla hloupě.*“ Andrea zdůrazňuje nutnost neutrality prostředníka a ocenila by, kdyby školní psycholog pomáhal učiteli vyjasnit hranice a kompetence ve vztahu rodič – učitel.

Vyučující také kladně hodnotí podporu svých kolegů, která má kromě sdílení podoby i metodické podpory, konzultací postupů nebo sdílení materiálů: „jedna vymyslí jednu prověrku nebo vytvoří na něco a já to automaticky nakopíruji to všem třem a dělají to i oni“ (Silvie). Alena a Veronika kromě toho zmiňují i podporu v podobě zavádějícího učitele. Veronika se s takovou podporou setkala hned na začátku své kariéry a vnímá to jako velkou pomoc a přínos: „já jsem měla kolegyni, která se mnou zároveň vyučovala ten ročník a ona mě měla na starost, takže cokoliv jsem já potřebovala, tak jsem konzultovala s ní.“ Alena naopak poskytuje podobnou podporu své nové kolegyni, která na škole právě začíná učit: „kolegyně teď sem přišla nová a nemá tolik naučeno a co já za těch x let nastřádala, tak jsem ochotná ji to dát a ona je ještě tak skvělá, že je ochotná to přijmout a nasákne to jako houbička a je fakt ještě výborná, že to dokáže rychle použít a zužitkovat.“ Alena by podobnou pomoc na začátku své kariéry velmi uvítala, jelikož by jí to umožnilo vyvarovat se některých chyb, získávat zkušenosti a vyzkoušet různé postupy v bezpečném prostředí. Osobně se domnívám, že podpora v podobě zavádějícího učitele by pro začínající učitele byla velmi přínosná. Ačkoli by plošné zavedení takovéto možnosti bylo jistě finančně i časově náročné, myslím si, že tato investice by se vyplatila, kantoři by si byli jistější, odváděli by kvalitní práci a navíc by se takto posilovalo sdílení a kolegiálnost v učitelském sboru. Tato možnost se nyní projednává v rámci kariérního řádu vyučujících.

Jak je patrné, podpora vedení a kolegů je pro učitele a učitelky školy velice důležitým faktorem spokojenosti. Vyučující oceňují vedení školy, se kterým mohou mít partnerský přístup a které jim rovněž dává prostor pro vlastní aktivitu. Od kolegů a kolegyň pak mohou vyučující čerpat metodickou podporu nebo s nimi konzultovat náročné situace. Myslím si, že je pro vyučující zvlášť důležité, že se nemusí bát požádat kolegy o pomoc či radu. Tato podpora je pak podle mě velice potřebnou prevencí stresu a vyhoření.

12.3. Další vzdělávání

Pro vyučující je velkou podporou při zvládání pracovního stresu doplňování vzdělání, jelikož drtivá většina vyučujících považuje vzdělání, kterého se jim dostalo na vysoké škole, jako nedostatečné zejména v oblasti komunikace s žáky a jejich rodiči či

v oblasti psychohygieny. „*A jestli mě nějaké studium přispělo k tomu, abych se nějak lépe orientovala, abych se nějak zlepšila v tom učení, tak to byla školení, co jsme prošli teď poslední dobou,*“ říká Izabela, pro niž je přínosné teprve dovzdělávání, které má možnost absolvovat zde na škole. „*Já jsem byla mnohokrát na seminářích vzdělání učitelů, ale vybírám si semináře spíše týkající se chování dětí, psychologických a pedagogických náhledů, spíše postupů nebo didaktických, než přímo co se týče jednotlivých předmětů a učiva. (...) V dovzdělávání hledám také psychohygienickou pomoc pro sebe, protože považuju za důležité se z toho neunavit a nezbláznit se*“ (Judita). Jak bylo řečeno výše, ředitel školy v tomto ohledu učitele velmi podporuje, mnohá školení bývají organizována přímo v prostředí školy pro všechny pedagogy a vyučujícím je dán velký prostor pro to, aby si sami zvolili, jaká školení jsou pro ně užitečná: „*Z naší strany je po tomhle poptávka. Jsme unavenější ve středním věku, a jak se ta práce stěžuje, rádi bychom to uvítali*“ (Andrea). „*Pan ředitel je k tomu hodně vstřícný a zaměřujeme se na asertivní komunikaci s rodiči a také na to, aby ten učitel si zvedl sám sebevědomí. Začínáme mít taky relaxační techniky, zatím je to dostačující, zatím je to fajn, je to znát,*“ konstatuje Veronika, která také zmiňuje, že povědomí o psychologických aspektech učitelství posiluje učitelovu sebejistotu, která je pro vykonávání tohoto povolání důležitá. Martin také zmiňuje možnost spolupráce s jinými školami i v zahraničí: „*Ted'ka byli kolegové na dva týdny ve Finsku, stínování se tomu říká, tak říkali, že jak se bavili s těmi kolegy, že pořád někam vyjíždějí, aby to poznali i jinde.*“ Kromě obvyklých způsobů doplňování vzdělávání vítá Martin i nabídku online kurzů a seminářů, které hodnotí kladně také proto, že je možné je absolvovat pohodlněji, bez dlouhého dojíždění. Tento způsob plnění kurzů má podle něj však také své meze: „*Nejpodstatnější je každodenní kontakt, že by to byl nějaký seminář, kde se zkouší metody, postupy, práce, strategie, tak je lepší tam být osobně přítomen.*“ Využití techniky ke vzdělávání učitelů, ale i jejich práci s žáky je tak podle Martina jednou z cest, kterou se učitelství do budoucna může ubírat, a učitelé by na to měli být připraveni. Domnívám se, že technika získává v učitelství stále více prostoru a přišlo mi zajímavě, že Martin byl jediným učitelem, který na tento aspekt upozornil. Myslím si totiž, že zapojení techniky může být i jedním z potencionálních nových stresorů, jelikož zejména starší vyučující v jejím ovládnutí nejsou tak zdatní a mnozí žáci je leckdy předčí.

Pro vyučující je doplňování vzdělání důležitou součástí profesního rozvoje. Vzdělávání však nemusí sloužit k pouhému vybavení znalostmi, ale může zprostředkovat i kontakt s dalšími odborníky a vyučujícími z jiných škol, a tedy k možnosti dalšího sdílení, nebo i jen jako odreagování. Domnívám se, že důležitý je také podporující přístup vedení školy k doplňování vzdělání vyučujících.

12.4. Volnočasové aktivity - ventilace, odreagování

Všichni vyučující, s nimiž jsem vedla rozhovor, využívají při zvládání stresu některý ze způsobů odreagování a ventilace. Tyto způsoby jsem rozdělila na aktivní a pasivní.

U aktivních způsobů vyučující nejčastěji uvádí sport a pohyb. *„Já hodně odpočívám sportem. Chodím do práce pěšky. Já to už zvládám, nemám tolik povinností než jen tu školu,“* říká Izabela, která využívá situace, kdy má již dospělé děti, a tedy i více času věnovat se sobě. Pavel nebo Andrea mají sport spojený se změnou prostředí, možností odreagování a zapomenutí na stres: *„mně pomáhá pobyt v přírodě, sport, prostě úplně vypnout“* (Andrea). *„Sport, hudba. Člověk změní prostředí, dělá něco, co ho baví svým způsobem a nemyslí na práci. Přijdu domu, odříznu to a neřeším to“* (Pavel). Ilona v souvislosti se sportem zmiňuje nejen ventilaci stresu, ale také nabíjení energie: *„když jedeš na výlet nebo máme kroužek tancování, tak přitom také prostě vypustit a energii zase nabrat.“* Další vyučující vidí sport jako efektivní možnost pro odreagování u svých kolegů, přestože samy přímo nesportují: *„Jiná kolegyně jízdou na kole nebo těžkou fyzickou aktivitou zvýšeným adrenalinem“* (Judita). *„Ty tři kolegyně, které mi vytanuly na mysli, tak je to sport, to vím naprosto jistě. Ty se jdou umlátit na kole, na lyžích, na běžkách“* (Silvie). Další vyučující hovoří o pohybu venku, procházkách nebo fyzické aktivitě jako je práce na zahradě: *„dobré je unavit se fyzicky. Unavit se prací na zahradě nebo si vyjet na kole, ale opravdu si nechat odpočinout tu hlavu a nějakou fyzickou činnost“* (Veronika). *„nějakou činností fyzickou, nejčastěji na zahradě, přeházet kompost“* (Martin). Učitelé a učitelky se přitom shodují, že jim tyto aktivity umožní nemyslet na pracovní stres a mohou se tak odreagovat.

Dalšími významnými aktivními způsoby ventilace stresu jsou volnočasové aktivity a koníčky vyučujících. Učitelé a učitelky nejvíce zmiňují hraní divadla, hudbu, ruční práce nebo vaření. *„Máme kapelu, hrajeme po svatbách, po funusech a tak,“* říká

Martin, který také upozorňuje na to, že tyto aktivity mohou kompenzovat menší pracovní uspokojení. Podobný názor má i Veronika, pro niž je vhodné mít nějakou zálibu mimo školu a děti: „*Je to asi o tom, že člověk má nějaký svůj koníček a dokáže to trochu vykompenzovat tu psychickou náročnou práci.*“ „*Velký koníček je divadlo, kde zažívám pocity spokojenosti, a pomůže mi, když se můžu někomu svěřit,*“ sděluje Lenka, i když později dodává, že v práci i v divadle neustále mluví, což může být někdy vyčerpávající. Podobně to vnímá Judita, kterou však tyto činnosti povzbuzují zřejmě proto, že je nezažívá tak často: „*Divadlo, zpěv, to jsou takové činnosti, které jsou vzácné, a mám to ráda, to mě nabije. Když je nějaká situace a zpívá se, nebo kafe s kolegyní.*“ Zmíněné aktivity jsou také spojeny se sociální interakcí na rozdíl od sportu, u kterého bývají vyučující sami a mají jej spojený ventilací stresu a odproštěním od něj. Lenka i Judita navíc v souvislosti s divadlem ihned dodávají, že jim pomáhá také sociální opora.

Jiní vyučující upřednostňují před aktivními způsoby spíše pasivní činnosti jako je četba nebo relaxace, při kterých mohou „vypnout“. „*Ráda si čtu, tupě se koukám na televizi, seriály. Hrozně si u toho odpočinu, vypnu myšlenky*“ (Judita). „*Já aktivně moc nežiju. (...) Kromě domácích prací, koníčky moc nemám,*“ konstatuje Andrea, která se po práci ráda dívá na televizi a povídá si s manželem, jemuž spíše naslouchá. Veronika cítí, že je citlivá na hluk, má ráda chvílky pro sebe: „*samota, ticho, teda svoje děti většinou pošlu do horního patra a já si jen sednu a opravdu chvíli jen koukám nebo čtu knihu.*“ Veronika také oceňuje možnost relaxovat a nechat se hýčkat. Přestože o pasivních způsobech ventilace stresu mluví více vyučujících, Silvie cítí, že je spíše výjimkou: „*Ve svém životě potom když přijdu z práce, tak je to hodně čtení, dělám šperky a věnuju se tarotu. (...) Já jsem takový pecivál, takže pro mě takové procházení po přírodě není zrovna to, co mě naplňuje, což jsem jedna z výjimek, protože tady jsou samí sportovně založení lidi.*“

Alena, Judita a Veronika hovoří o ventilaci stresu prostřednictvím jídla, pití nebo relaxačních účinků vody: „*Sprcha a voda. Také něco dobrého sním, jídlo je ventilek*“ (Judita). „*Čokoláda. Hodně. Asi jídlo, řeším to čokoládou, protože se potřebuju odměnit,*“ říká Alena, která si také uvědomuje, že odměňování jídlem má souvislost se stresem a jejím prožíváním. Tato tvrzení rovněž dokládají výsledky dotazníku, kdy zmíněné učitelky dosahují vysokého skóru v subetstu Náhradní uspokojení. Je však

možné, že učitelky z takového odměňování mohou mít i výčitky, Alena například v rozhovoru naráží na své problémy s váhou.

Volnočasové aktivity, ať už v jejich aktivní či pasivní formě, jsou velmi důležité při ventilaci stresu a odreagování se od přílišného napětí. Některé z těchto aktivit jsou spojeny se společností jiných lidí, což může podporovat sdílení, další aktivity naopak učitelům a učitelkám umožňují pobyt o samotě, který jim vzhledem k charakteru profese jistě mnohdy chybí. Podstatná je jistě samotná změna prostředí, která umožňuje naplnění nejen v pracovním životě, ale i soukromém.

12.5. Vnitřní faktory - profesní účinnost, nadhled

Někteří vyučující hovoří o vnitřních faktorech, které podle nich učitele a učitelky ovlivňují. Judita, Alena nebo Andrea popisují nadhled a posun k profesionalitě: *„ted' mně možná pomáhá i to, že k nim nemám tak vřelý vztah – neprožívám to, nevyzvídam a neřeším to, co mně už nepatří, a patří do rodiny,“* zamýšlí se Judita, která se ve srovnání se svými učitelskými začátky naučila mít od žáků větší odstup. Alena s velkou mírou sebereflexe hovoří o proměně svého očekávání od učitelství: *„Měla jsem takové očekávání, jakože budu ta paní učitelka, ta co všechno ví a všem těm dětem to řekne a ted' už dávno vím, že je to úplná blbost. Že nejsem ten garant pravdy, ale ten co má doprovázet.“* Andrea reflektuje svůj posun ve vztazích k rodičům žáků. Uvědomuje si přitom nutnost rozdělení rodičovských a učitelských kompetencí i to, že se jako vyučující může sama za sebe postavit: *„Že pravdu můžeme říct, ano, že věřím tomu, že doma se chová takhle. Ale já jsem viděla to a to, ve škole se stalo to a to, a budeme řešit to, co jsem viděla já.“* Andrea oceňuje přístup některých rodičů, kteří s ní jednají přímo a mají zájem o to, co se ve škole skutečně děje. Sama má na takovém jednání jistě svůj podíl, jelikož k transparentním vztahům rodiče vyzývá při vzájemné komunikaci, například na třídních schůzkách.

Zejména Silvie, Judita a Alena v rozhovorech reflektují svou učitelskou jistotu a víru ve vlastní schopnosti (self-efficacy). Silvie hovoří o své dovednosti dobře vyhodnotit atmosféru ve třídě a aktuální možnosti žáků. Díky tomu se jí daří využít flexibilitu, kterou povolání nabízí, například vyměnit sloh za literaturu, a tím do velké míry určuje tempo hodiny. Judita o učitelských dovednostech mluví v souvislosti se vzděláváním a považuje je za vrozené: *„podle jako mých zkušenosti to učitelování*

někdo v sobě má a někdo nemá. Považuji se do té skupiny, že já to v sobě mám, ale nemyslím si, že bych to měla díky vysoké školy nebo vzdělání.“ Podle Judity je u pedagoga důležitý jeho temperament, aktivita a vztah k dětem a lidem, domnívá se však, že dobrá učitelka by byla i s gymnáziem. Také Alena považuje své schopnosti z a vrozené: *„A nějak jsem to dostala do batůžku od pána boha, jakože takový ten respekt nebo být s tím dítětem partner, ale v určitých malých hranicích a to se celkem dařilo, že s tím nebyl problém.“* Alena však na rozdíl od Judity velmi oceňuje metodickou podporu, které se jí dostalo na vysoké škole. V jejím případě ale jistě hraje roli také to, že si sama vybrala alternativní proud vzdělávání, který ji velmi naplňuje a doted' z něj čerpá.

Vyučující si při vykonávání své profese všímají i vnitřních faktorů vyučujícího, jako je posun k profesionalitě, nadhled a zejména profesní účinnost, která souvisí i se sebejistotou vyučujících a jejich schopností zvládat průběh výuky a situace ve třídě. Vyučující tuto profesní účinnost chápou jako vrozenou schopnost, domnívám se však, že se k ní lze dopracovat dalším vzděláváním, nabýváním zkušeností a tréninkem, pokud jsou doplněny například supervizí.

12.6. Opuštění situace, oddělení práce a soukromí, nepřipouštění si stresu, kontrola emocí, racionalizace

Mnozí vyučující mluví o vědomé kontrole stresových faktorů. Pro některé je nutné oddělení pracovního a osobního života: „Jednak mám větší děti, snažím se nejvíc práce udělat ve škole. Snažím si to nenosit domů a oddělit to,“ říká Andrea, která také nechce, aby její děti její povolání poznamenalo. Podobně svou práci vnímá i Pavel: „odřizu to a minimálně se k tomu vracím večer. Co udělám tady, tak to udělám a toť vše. Abych si tím nelámal hlavu, aby toho nebylo moc.“ Judita shledává u své kolegyně propojení těchto sfér neefektivním: „Další si to zase nosí domů a topí se v tom, je z toho nešťastná.“ Judita se Silvií potom hovoří o rodinném zázemí jako o sféře, kde je možné nabít energii a zbavit se stresu: „můj ventil je ten můj druhý svět, že mám rodinu a domácnost, a že to tady nějak funguje nějakým způsobem. Nemám jen ten pracovní svět, ale i další prostředí,“ říká Judita, přestože v zápětí dodává, že obě sféry se vzájemně ovlivňují: „Přijdu v napětí domů a jdou mě všichni na nervy i přesto, že nedělají žádné zásadní věci.“ „To, když přijdete z práce a oni mají jiné starosti a jiné

problémy a potřebují něco jiného řešit a člověk se o ně strachuje, tak je to taky takové vypnutí od toho, co je v té práci,“ dodává k rodinnému zázemí Silvie.

Další vyučující hovoří o kontrole emocí a snaze si stres nepřipustit. Izabela se ve stresové situaci snaží nenechat se rozčítit a uklidnit se: *„protože když se člověk rozčítí, tak je to špatně. To už je za hranou, a pak se to řeší špatně, a tam už potom každé řešení je mizerné.“* Využívá přitom možnost ze situace odejít, odstoupit od emocí a racionálně je kontrolovat: *„Takže jsem úplně klidná a nechám ji tady sedět třeba a odejdu si, abych se uklidnila, nebo jí řeknu, že si to rozmyslím, že toto je závažné a že to budeme řešit zítra, abych neudělala něco v afektu.“* I Veronika se snaží náročné situace dořešit v klidu: *„když je opravdu situace, která se začíná vyhrocovat, odejdu od té situace, a pak se uklidním, a pak se k tomu můžu zase vrátit. Takže se snažím to na chvíli přehlédnout, pak ale přijdu a dořeším to.“* Aleně opuštění situace také pomáhá: *„Říkám: děti, mám telefon. Odcházela jsem a třeba na záchodě jsem hrozně sprostě nadávala.“* Aleně přitom stačila krátká chvíle na to, aby stres ventilovala a cítila se opět klidně. Ilona se snaží zbytečně si stres nepřipouštět, náročné situace se pokouší vyřešit, nebo naopak negativní emoce potlačit a ventilovat je jinde: *„Nepřemýšlet nad tím. Nedá se, člověk se to musí naučit. Věci, které jdou, a lze, tak to hodím za hlavu, tak si řeknu jo, už je to vyřešeno, nemusím se dále trápit. (...) Jindy zase hlídat se, aby zase ten svůj vztek, který člověk má, se musí potlačit a musí se vyventilovat jinde.“* Pro Pavla byl důležitý první rok jeho učitelské praxe, kdy si svůj stresor uvědomil: *„Člověk nesmí mít vazby k těm dětem pevné. Nejsou to moje děti. Jsem od toho tady, abych je vzdělával.“* Pavel hovoří o posunu jeho vztahu k dětem, kdy si k nim zprvu vytvářel vazby: *„Což děti mám rád pořád, ale udržuji si od nich již odstup.“*

Racionalizace, kontrola emocí a oddělení pracovní a osobní sféry se ukazují jako velmi efektivní strategie zvládání nadměrné zátěže. Zvládat práci s emocemi a racionální přístup však může být pro vyučující náročné a ne vždy se to daří i díky osobnostním dispozicím. Domnívám se, že v tomto ohledu je velmi nápomocná supervize a práce na zvědomování těchto procesů.

12.7. Věk, zkušenosti, změna s vlastními dětmi

Zejména ženy – učitelky hovoří o výhodách staršího věku, čerpání zkušeností či změně díky vlastním dětem. Andrea a Judita se shodují na tom, že i když vyšší věk

přináší jisté limity zejména po fyzické stránce, plynou z něj také velké výhody. „*Na tu regeneraci je potřeba více času, přesto je zase bonus ta delší praxe, to je velký bonus. Ale člověk pracuje více efektivně, energii umí cíleně nasměrovat, ale někdy energie chybí,*“ hodnotí situaci Andrea. Pro Juditu je věk psychická pomůcka: „*Ted' třeba ten věk, musím říci, že mi přináší klady v tom, že jsem starší než ti rodiče a můžu zdůraznit, že mám nějaké zkušenosti a mám profesionální vhled.*“ Také Veronika se cítí díky věku při komunikaci jistější a sebevědomější: „*Vždycky, když jsem byla mladší, než ten rodič, tak jsem tam cítila takovou tu nevyváženost i v té komunikaci a já jsem si byla teda hodně nejistá.*“ Veronika rovněž oceňuje zkušenost se všemi ročníky prvního stupně, díky tomu, že už učila ve všech třídách, si také uvědomila, že jí vyhovují spíše mladší děti.

Pro Andreu byly největší zkušenosti její vlastní děti. Aleně její zkušenosti s rodičovstvím pomáhají i v kontaktu s rodiči: „*Jeden tatínek měl důvod, víte, když já jsem slyšel, že když máte těch šest dětí, tak toho našeho parchanta zvládnete taky.*“ Ilona však zpětně vidí výhody i v období, kdy ještě děti neměla: „*ještě jsem byla svobodná, nebyla jsem vdaná, tak jsem si pak ještě doma pořád něco dělala do školy. Než přijdou děti a už ten čas musíš rozdělit.*“ Pro Ilonu je čerpání ze zkušeností zřejmě nejdůležitějším zdrojem v profesním posunu: „*Zkušenosti. Ať pozitivní i negativní, i ty negativní člověka posilují v tom, co pak nechceš dělat.*“ Dodává, že díky zkušenostem dokáže lépe rozlišit podstatné věci nebo si lépe zorganizovat čas. Alena má bohaté zkušenosti s prací s dětmi díky své předchozí praxi v mateřské škole i při volnočasových aktivitách, dodává však, že zkušenosti jsou individuální: „*Takových chyb, kterých jsem udělala, a je to o tom, že ta zkušenost je nepřenosná, člověk si to musí zažít.*“

Věk se tedy jeví jako faktor, jenž vyučujícím přináší na jedné straně značné limity související s fyzickým vyčerpáním, o kterém jsem psala v kapitole 11. 1., na straně druhé přináší značná pozitiva, kterými jsou zkušenosti i jistý nadhled.

12.8. Supervize, sebezkušenost

Někteří vyučující používají techniky přímo určené k zvládání stresu, které se využívají také například v sociální sféře nebo ve zdravotnictví. U vyučujících se konkrétně jedná o sebezkušenostní výcvik a supervizi.

Sebezkušenostní výcvik zaměřený na učitele a učitelky absolvovaly ve škole, kde jsem prováděla rozhovory, Silvie a Izabela. Pro obě učitelky tato zkušenost byla neocenitelná a velmi jim pomohla v přístupu ke své práci. Silvie se k sebezkušenosti dostala skrze vlastní iniciativu, a to zejména díky svému zájmu o další vzdělávání i v oblasti metodiky prevence, jelikož tuto funkci na škole vykonává. Silvie se díky sebezkušenosti profesně velice posunula a velmi by tuto možnost rozvoje doporučila všem kolegům: *„osobně si myslím, že by bylo potřeba, aby prošel každý z pedagogů, protože tam si člověk sáhne na ty nejniternější, nevyřešené kostlivce, ty bolesti, které způsobují, že člověk jde do obrany a v tom kolektivu z dětí může mít tendenci léčit si své komplexy na těch dětech.“* Izabela se k sebezkušenosti dostala právě díky Silvii a také se domnívá, že se díky němu osobnostně i profesně posunula: *„mohla jsem si sáhnout na to, že to dělám špatně proto, že jsem si nasadila masku dobré učitelky, a když vejdu do třídy, tak jsem tam za dobrou učitelku a někdy nejsem úplně schopna vycítit potřeby těch dětí a jít s nimi a dost často se dostáváme do toho, že jdeme proti sobě a tak.“* Výcvik Izabele pomohl tyto pocity pojmenovat, a tím jí umožnil z role vystoupit. Sebezkušenost rovněž Izabelu nasměrovala k dalšímu rozvoji, dokonce se díky ní pustila do vlastního průzkumu, který se zabýval emocemi: *„Hrozně mě to oslovilo, ta práce s emocemi a vůbec mluvit o emocích, uvědomovat si své vlastní emoce, popisovat si je a trochu přemýšlet jakou svojí vnitřní potřebu to popírá a tak.“*

Sebezkušenostní výcvik může být velmi užitečnou metodou osobnostního rozvoje, která díky poznání silných i slabších stránek osobnosti vyučujícím umožňuje nabýt profesní jistoty. Tato možnost je dle mého názoru však pro vyučující méně dostupná i díky časové a finanční náročnosti, ale i psychické náročnosti, jak říká také Silvie: *„Je to i finančně dost náročné ten výcvik a není to úplně jednoduché. Člověk si tam sáhne na úplné dno a opravdu si tam odkryje to nejhorší.“*

Silvie, která na škole také působí jako výchovná poradkyně a metodička prevence, se také z vlastní iniciativy snaží na škole zavést pro své kolegy supervizi. V tomto případě můžeme hovořit spíše o intervizi. V pedagogickém sboru již několikrát zorganizovala učitelské kruhy, kde mají vyučující možnost sdílet a konstruktivně řešit své profesní potíže, a do budoucna by ráda zavedla Balintovské skupiny. *„A co si myslím, že je reálné a co usiluju a chci usilovat ve škole, je právě to sdílení, to setkávání mimo to klasické vyučování, mimo tu sborovnu.“* Silvie dodává, že podle jejího názoru už sdílení ve sborovně přirozeně probíhá, avšak není nijak strukturované. Takováto

forma supervize by potom učitelům a učitelkám umožnila nejen sdílení a odlehčení situace například prostřednictvím humoru, ale jistě by pomohla i při řešeních konkrétních akutních problémů: „*když se to prodiskutuje, uslyší se více názorů, ten Balint mi připadá úplně super na tohle. Tak ten člověk dostane nadhled, uvidí, jak by to řešil kolega a zase se z toho učí a někam se posouvá.*“ Silvie v těchto skupinách vidí i pomoc začínajícím kantorům, ale uvědomuje si i možnosti supervize jako prevence proti vyhoření: „*Prostě aby tam bylo vidět, že tam je nějaké společenství lidí, nějaká skupina, která dokáže toho člověka, když je na dně, podpořit. To si myslím, že se nám daří, měli jsme tady lidi, kteří onemocněli, a ta sborovna dokázala člověka podržet a pomoci mu.*“ Mnozí Silviini kolegové tuto možnost velmi vítají a podporují: „*Ale právě že si tam sdělujeme i třeba nepříjemnosti s rodiči nebo jak kdo to řešil, a můžeme sbírat zkušenosti a navzájem se inspirovat,*“ říká o učitelských kruzích Veronika.

Pro vyučující je možnost supervize či intervize vítanou podporou, umožňující sdílení i konstruktivní řešení problémů. Přestože ke sdílení i předávání informací dochází neformálně ve sborovnách, strukturovaná supervize umožňuje vědomé soustředění na problém a tím i účinnější pomoc. Nevýhodou supervize ve školním prostředí pak může být dle mého názoru zejména to, že se odehrává dobrovolně, ve volném čase vyučujících, kteří ji tak mohou vnímat jako zátěž navíc.

12.9. Humor, zaměření na pozitiva

Někteří vyučující v rozhovorech hovoří o zaměření na pozitivní aspekty učitelství, které jim pomáhají při zvládání pracovního stresu. Judita mluví o využití humoru při stresových situacích: „*Naštěstí ta Andrea má takový dar, černý humor, leccos shodí a zasmějeme se tomu a je to lepší.*“ Kladně přitom hodnotí své kolegyně, se kterými je takový způsob odreagování možný: „*ale úžasné je, že právě po obědě odpoledne na to téma můžeš zavtipkovat nebo prostě jenom ze sebe vypustit „ty mi šly na nervy“ a máš tu to ucho.*“ Judita však z předchozího pracoviště nemá podobnou zkušenost. Je pro ni proto skvělé, že nyní má v pracovním kolektivu humor své místo. Lence někdy pomáhají představy jiného povolání: „*Že si představuju výhody jiného zaměstnání a třeba tři dny si v tom žiju a čtvrtý den mě zase začínají napadat nevýhody. A zase si uvědomím, že jsem tady ráda.*“ Ve stresových situacích se Lenka snaží zaměřit na to hezké, co na škole vidí a na hodné a spolupracující žáky: „*Vždycky když jsem měla nějaké nervy z toho a začala se cítit fakt blbě, tak jsem druhý den přišla do školy a*

začaly se dít hezké věci, které mě z toho zase vytáhly.“ Také Martin cítí, jak jej práce s žáky dokáže pozitivně dobít energií. Velmi ho přitom naplňuje samotná příprava výuky: „Ta příprava a ta nejzajímavější část je, jestli to vyjde nebo ne. To je super, vidět člověka, který se v tom najde, tak je to práce, kterou bych si fakt dokázal představit na celý život.“ Izabela pak nezapomíná na třídnické hodiny, které mohou významně pomoci při budování pozitivní atmosféry ve třídě: „ty jsou na to, aby se ten třídní s tou třídou pozitivně sladili, naladili na stejnou vlnu, aby si prostě všichni uvědomili, že mají společný cíl, aby společně hezky a dobře vycházeli, a to si myslím, že aspoň trochu funguje.“

Vyučující zde využívají své osobnostní charakteristiky. Pozitivní náhled je jistě ovlivněn vztahy na pracovišti, celková pozitivní atmosféra také může příznivě ovlivňovat sebedůvěru vyučujících a jejich chuť k práci.

12.10. Co učitelům a učitelkám může pomoci?

V rozhovorech jsem se zaměřila i na faktory, které by vyučujícím mohly pomoci při vykonávání jejich profese. Učitelé a učitelky by uvítali zejména systémové změny. Andrea upozorňuje na fakt, že učitelům chybí výchovně-vzdělávací nástroje. Podle ní by vyučujícím pomohla například možnost podmíněčného vyloučení u žáků, kteří narušují výuku: *„Pomohlo by to nekázni, nemuselo by se to ani často praktikovat, ale jen to vědomí, že tady tahle možnost, toto opatření tady je.“* Podobný názor zastává i Pavel: *„na vzdělávací část páky jsou, kdežto na výchovné části v podstatě nejsou žádné páky. Například podmíněčné vyloučení na jeden den, ale vázané na nátlak na rodiče.“* Andrea by také ráda posílila počty asistentů i v běžných třídách. Silvie by v rámci systémových změn velmi ocenila možnost placeného volna pro pedagogy: *„bud’ nějaké sebevzdělávání, cestování nebo něco takového, aby mohl poznat, takové to oddechnutí z toho kantorského napětí. To si myslím, že to v současné chvíli není možné u nás.“* Také Martin by uvítal podobné možnosti, líbilo by se mu i navštěvovat jiné školy, kde by učitel mohl čerpat inspiraci: *„Kdyby tohle fungovalo třeba více, třeba jednou za 10 let, nebo na 5 let, že by se mohl sebrat a na dva měsíce nějak vyjet ven nebo na jakoukoliv jinou školu, tak by to bylo super.“* Podle Martina jsou systémové změny nevyhnutelné: *„Měnit se to bude a řekl bych, že se to bude měnit ve směru liberalizace,*

kde na té základce by musela být povinná výtvarka, hudebka, tak ať si vyberou, jestli chtějí malovat, zpívat nebo hrát divadlo.“

Někteří vyučující hovoří i o změnách, které by šly provést přímo na škole. Judita nebo Veronika mluví o možnostech dalšího vzdělávání a využití technik psychohygieny: *„pomohla by přednáška paní doktorky Veselé, kterou jsme několikrát měli ve škole. Podává velice jednoduché instrukce a způsoby řešení naprosto prakticky a až pragmaticky,“* říká k tomu Judita. V rámci možných konkrétních změn na škole by Lenka uvítala, kdyby mohla učit jeden rok paralelní třídy a ne různé ročníky: *„Jednak by mě jako začínající učitelce asi pomohlo, že bych si upevňovala, jestli to dělám dobře, nebo jestli bych mohla ty aktivity upravovat podle toho, jestli se to osvědčilo nebo neosvědčilo.“* Jako neuskutečnitelné přání by Lenka chtěla proměnu dětí a větší spolupráci rodičů: *„asi aby byly ty děti takové, jak tenkrát. (...) Aby nebyly zavřené do těch mobilů, aby byly spolu, aby byly rádi, že jsou spolu, že jsou přátelé, a abychom byli my s nimi přáteli.“* Lenka však dodává, že se jí jedno přání již splnilo, a tím jsou skvělí kolegové, kteří ji dokážou vyslechnout, poradit a pomoci.

Vyučující tedy do jisté míry shrnují, jaké mezery v současném školství spatřují. Volají přitom zejména po systémových změnách, jako je rozšíření výchovně-vzdělávacích nástrojů, personální posílení, možnosti dalšího vzdělávání, posílení prostředků pro psychohygienu vyučujících či po samotných změnách v systému kurikula. Vyučující rovněž navrhuje změny, které by šly provést přímo na škole. Dle mého názoru je velmi důležité, že učitelé a učitelky o různých možnostech změn uvažují, mohou si tak uvědomit vlastní potřeby či limity a svými podněty přispět i k samotnému řešení situace ve školství.

13. Diskuse

V této části práce se vracím k výzkumným otázkám, jež jsem formulovala na začátku empirické části a pokusím se shrnout závěry, k nimž jsem pomocí dotazníků a rozhovorů s vyučujícími dospěla. Prezentované výsledky se pokusím rozvést a pomocí porovnání s jinými výzkumy se budu zamýšlet nad jejich platností.

Výzkumné otázky:

Jaké zdroje stresu vyučující při své práci vnímají?

Jak vyučující prožívají stres?

Jaké strategie zvládání stresu vyučující používají?

13.1. Jaké zdroje stresu vyučující při své práci vnímají?

V první části mé práce se zaměřuji na to, jaké zdroje stresu učitelé a učitelky konkrétní školy vnímají. Z výpovědí vyučujících je zřejmé, že paleta stresorů, se kterými se při výkonu povolání setkávají, je velice pestrá.

Učitelství je pomáhající profesí, v níž je předmětem práce vztah s člověkem, za kterého nese profesionál do určité míry zodpovědnost (Štech, 2008; Smetáčková, 2013). Učitelé a učitelky se přitom pohybují v celé síti vztahů k žákům, rodičům, svým kolegům i vedení školy. Právě problematika vztahů se jeví u vyučujících dané základní školy jako jeden z nejvýznamnějších zdrojů stresu: „*Je to neustálá práce s živým materiálem, práce s lidmi, dětmi a je to nejtěžší práce podle mě na psychiku*“ (Silvie).

O stresu spojeném s žáky hovoří všichni vyučující, se kterými jsem vedla rozhovor. Tato problematika je různorodá, vyučující nezaznamenávají jen nekázeň žáků a potíže s problematickým kolektivem či s jednotlivými žáky, ale mají také strach o základní bezpečí dětí. Rovněž vnímají proměnu dětí směrem k většímu individualismu, což pro ně znamená i vypořádání se s nárokem na změnu přístupu k takovým dětem. Stres spojený s žáky potvrzují i další výzkumy. Podle Kohoutka (2009) jej během své kariéry zažilo 65 % vyučujících. Jedná se přitom zejména o stres způsobený žáky s poruchami chování, kteří byli vůči vyučujícím i fyzicky agresivní. Z výpovědí učitelů a učitelek vyplývá, že se s takto vypjatými situacemi naštěstí nesetkali a prožívaný stres je spíše psychického rázu, což se ovšem v dlouhodobém měřítku jeví jako neméně

nebezpečné. S rostoucím stresem navíc klesá zájem vyučujících o žáky, vztah k žákům se dokonce může stát negativním (Míček, Zeman, 1997) nebo mohou mít vyučující tendence k depersonalizaci žáků (Brudník, 2009).

Podle Holečka (2001) je velmi častým zdrojem stresu vyučujících stres spojený s rodiči žáků, zejména kvůli vzrůstající agresi, vyhrožování či nekritickému přístupu ke svým dětem. Také vyučující, s nimiž jsem hovořila, vnímají zvýšený tlak rodičů a obviňování školy, aniž by byl vyučující vyslechnut. Vyučující by potom uvítali vyváženost v zapojení rodičů do záležitostí školy, která je dle jejich zkušeností nyní neúměrná, někteří vyučující cítí nezájem, jiní naopak přílišnou angažovanost rodičů a zásahy do soukromí. Na druhé straně jsem hovořila i s vyučujícími, kteří stres spojený s rodiči žáků nezažívají. To může dle mého názoru ovlivňovat gender a osobnost vyučujícího, zejména jeho učitelská self-efficacy. Tuto myšlenku podporují i výzkumy, které ukazují, že self-efficacy a schopnost využívat efektivní zdroje hrají mediující roli ve vztahu ke stresu a pomáhají jej zmírnit (Chan, 2002).

Další oblastí, v níž vyučující zažívají stres, je samotný proměňující se systém školství. Vyučující negativně vnímají absenci výchovně-vzdělávacích nástrojů, které by jim přitom velmi pomohly nejen při práci s žáky, ale mohly by pomoci i k většímu respektu společnosti vůči práci pedagoga. Andrea jako jediná z vyučujících poukazuje i na současné změny spojené s inkluzí žáků se zdravotním znevýhodněním, z nichž má značné obavy. Jelikož byly tyto změny v době realizace rozhovorů pouze ve fázi příprav, bylo by dle mého názoru zajímavé, sledovat jejich vliv na stres vyučujících nyní, kdy změny již probíhají. Jelikož se systém školství neustále proměňuje, výzkum stresorů vyučujících je tedy zřejmě nikdy nekončícím procesem.

Do oblasti proměn systému školství je možné zařadit také vztahy s kolegy a vedením školy. Tyto vztahy bývají často zmiňovaným stresorem (Kyriacou, 2004; Paulík, 1998). Bylo pro mě tedy překvapivým zjištěním, že všichni vyučující hodnotí vztahy s kolegy i vedením školy velice kladně. Pozitivní vztahy na pracovišti se tedy jeví projektivním faktorem ve vztahu k vyhoření. Důležitost tohoto vztahu dokládají i další studie (Kebza, Šolcová, 2003).

Vyučující v rozhovorech reflektují stres spojený s rolí učitele, která se v mnohém proměňuje. Zajímavým aspektem je dle mého názoru osamocenost vyučujících, jež nebývá ve vztahu ke stresu a vyhoření vyučujících často brána v potaz. Naopak velmi častým zdrojem zátěže je postavení vyučujících a na něj vázané platové

ohodnocení (Paulík, 1998; Holeček, 2001). Právě tyto faktory jsou však důležitým ukazatelem pracovní spokojenosti (Furnham, 2005; Robbins, 2003). Přišlo mi zajímavé, že přestože vyučující vnímají nízký společenský status profese, o nevyhovujících platových podmínkách mluví pouze Pavel. Vyučující nejčastěji hovoří o laických představách o učitelství, které ale neodpovídají vnímané realitě, rovněž vnímají rozpor mezi nároky profese a společenským oceněním. Tento pohled podporuje také Vašutová (2004), podle níž může být nízký společenský status i malá společenská prestiž způsobena také tím, že žáci jako klienti spadají do nižší věkové kategorie. Také tvrdí, že společnost klade na učitele vysoké nároky, které však nebývají v souladu s podmínkami, které garantuje stát.

Většina vyučujících popisuje nedostatky ve vzdělávání a obtížné začátky jejich kariéry. Profesní příprava se přitom ukazuje jako významný faktor, který do velké míry ovlivňuje to, zda bude vyučující připraven na profesi učitele a jak v ní bude úspěšný. Vyučující jsou však často na svou práci nepřipraveni a mohou prožívat šok z reality. Ingersoll & Smith (2003) uvádí, že v prvních letech své praxe mění povolání až jedna polovina učitelů. Výzkumy přitom ukazují, že studenti pedagogiky během studia pocítují nedostatek reflektované praxe, což může být důvodem jejich pocitu nepřipravenosti na učitelskou profesi (Garabiková Pártlová, Bílková, Procházka, 2014). Z výpovědí ředitelů škol pak vyplývá, že absolventi často postrádají praktické dovednosti jako je práce s neukázněnými žáky, administrativa či komunikace s rodiči a kolegy (Vašutová, 2004). Těmto zjištěním je třeba věnovat zvláštní pozornost. Domnívám se, že poznatky získané z výzkumů, které cílí na studenty a absolventy, je třeba více zohlednit v praktickém řešení systému vzdělávání.

Často uváděným zdrojem stresu je nevyhovující prostředí, jako je hluk, nevyhovující prostory či pomůcky pro vyučování (Brackett, et al., 2010; Holeček, 2001). Bylo pro mě tedy překvapující, že podmínky prostředí, konkrétně hluk, jako možný zdroj stresu explicitně uvádí pouze dvě vyučující. Z těchto zjištění by se tedy dalo vyvodit, že pro vyučující na dané škole jsou v souvislosti se stresem důležitější sociální vztahy než prostředí. Podobně důležitost vztahů v učitelské profesi chápe Štech (2008), který také jako podstatný aspekt vidí osobnost vyučujícího.

13.2. Jak vyučující prožívají stres?

Prožívání stresu ovlivňuje možný vznik syndromu vyhoření, který bývá často vymezen jako maladaptivní zvládání dlouhodobého stresu (Švingalová, 2006). Podle českých i zahraničních výzkumů patří učitelství mezi pomáhající profese, které jsou silně ohroženy působením dlouhodobého stresu a možností vzniku syndromu vyhoření (Borg & Riding, 1991, Hagemann, 2012). V dotazníku SMBM se naštěstí u žádného z učitelů a učitelek nepotvrdily závažné příznaky vyhoření, přesto vyučující stres v mnoha ohledech prožívají.

Vyučující nejčastěji hovoří o fyzických příznacích vyhoření, popisují období, kdy zažívali únavu a vyčerpání. Zároveň se zamýšlí nad tím, zda je možné vzhledem k nárokům povolání vyučovat i v pokročilejším věku. Podle Schwaba (1983) se projevy vyčerpání projevují zejména v průběhu výuky, která je náročná na interakce, jež bývají vyčerpávající. Vyučující si brzy uvědomují, že ze sebe nemohou vydat tolik, jako tomu bylo v počátcích jejich kariéry. Pokud vyučující i přes psychické a fyzické vyčerpání přesto pokračují s velkým nasazením v práci, hrozí jim podle Farbera (1999, 2000) klasické vyhoření, které může končit až úplným vyčerpáním.

Někteří vyučující popisují nespokojenost s prací, kterou v minulosti prožívali. Izabela hovoří o pocitech nenaplnění a zejména o neocenění ze strany tehdejšího vedení. Právě organizační charakteristiky jako jsou platy a odměny, podpora ředitele, vztahy s kolegy a podíl na rozhodování v organizaci pozitivně ovlivňují pracovní spokojenost. Pro zvýšení spokojenosti učitelů by tedy měly být zlepšeny i strukturální a provozní podmínky (Kim & Young, 2016). Izabela rovněž popisuje aktuální pocity pochybností o svém pracovním výkonu, tedy nízkou self-efficacy. Lidé s nízkou úrovní self-efficacy mívají nízkou sebeúctu a své úspěchy a osobní rozvoj hodnotí pesimisticky (Tang et al., 2001). Ztráta pocitu zažívání osobního úspěchu, který se v učitelství jeví jako velice důležitý, je podle Schwaba (1983) dalším možným aspektem vyhoření.

Další oblastí je prožívání perfekcionismu a zvýšeného tlaku na výkon a dokonalost, který vyučující pociťují. Tento externě motivovaný perfekcionismus, kdy je od jedince očekáváno naplnění vysokých standardů, označují Hewit a Flett (1991) jako sociální. Podle studií je sociálně orientovaný perfekcionismus závažnější, jelikož je častěji spojen se stresem a četnějším vyhořením (Hill & Appleton, 2011). Učitelé a učitelky rovněž popisují seberefexi, jako zamýšlení nad svou prací a její hodnocení. Štech (2008) vidí seberefexi jako schopnost, jež je důležitým předpokladem

profesionalitu. Domnívám se, že míra sebereflexe by však měla být přiměřená a sloužit ke konstruktivnímu řešení problémů a ne přílišnému zaobírání se vlastními chybami.

Někteří vyučující v rozhovorech zmiňují rozpor mezi představami a realitou, který se projevil na začátku jejich profesní kariéry, kdy se jejich očekávání od učitelské profese nenaplnila. Pro vyučující to bylo zdrojem zklamání, jedna z vyučujících tento rozpor dokonce dává do souvislosti s vyhořením. Tento rozpor se i ve výzkumech ukazuje jako významný zdroj stresu. Právě rozpor mezi očekáváním úspěšného profesního výkonu a skutečnou, méně uspokojivou realitou je důležitý pro pochopení syndromu vyhoření a může poukázat na faktory vedoucí k jeho zlepšení (Friedman, 2000). Vyučující také hovoří o nenaplnění současných představ, kam spadají očekávání a plány, jež mají s průběhem výuky. Také tomuto rozporu by se měla věnovat pozornost.

Zajímavou oblastí, o níž hovoří zejména Izabela, je práce s emocemi. Učitelka poukazuje na to, že vyučující v souvislosti se svou prací zažívají rozmanité pozitivní i negativní emoce, nejčastěji popisuje zoufalství či bezmoc. Důležitá je podle ní také autenticita vyučujících. Problematicke emoci v učitelství není dle mého názoru věnována dostatečná pozornost, emoce bývají popisovány jako doprovodný projev vyhoření, nejsou však samostatným tématem. Domnívám se, že další výzkum v této oblasti by mohl přinést nové informace a pohledy na problematiku stresu a vyhoření v učitelství.

13.3. Jaké strategie zvládání stresu vyučující používají?

Ve své práci jsem se také zaměřila na techniky zvládání stresu, které vyučující používají. Strategie zvládání stresu jsou také velmi rozmanité. Dle mého názoru je výzkum copingových strategií zejména u nevyhořelých vyučujících velmi důležitý. Pokud se získané poznatky využijí v praxi, může se jednat o významnou prevenci syndromu vyhoření u vyučujících.

Jedním z nejdůležitějších zdrojů zvládání zátěže je pro vyučující sociální opora. Vyučující využívají možnost sdílení jak s rodinou a přáteli, tak s kolegy. Z výpovědí vyučujících vyplývá, že sdílení má dvě funkce. Slouží k vypovídání se, které vede k zvládání a zmírnění prožívaného stresu a dále k informování se, jež může pomoci se stresem zcela vyhnout. Učitelé a učitelky tedy využívají jak instrumentální, tak emoční sociální podporu, což se jeví jako velice efektivní (Carver, Scheier & Weintraub, 1989,

in Zatloukal, 2014). Vyučující rovněž reflektují svou spokojenost s podporou vedení a kolegů. Tato podpora je pak podle mě velmi důležitou prevencí stresu a vyhoření, což potvrzují i výzkumy, z kterých je možné vyvodit, že vyučující, kteří zažívali podporu vedení i kolegů, mnohem úspěšněji vzdorovali vyhoření (Pierce & Molloy, 1990; Russell et al., 1987).

Vedení rovněž učitele a učitelky podporuje při doplňování vzdělávání, jenž je pro vyučující důležitou součástí profesního rozvoje. Další vzdělávání podporuje například schopnost řešení problémů, abstraktní myšlení či schopnost úspěšně zvládat stresové situace, což v konečném důsledku může vést k tomu, že člověk častěji uplatní své znalosti a má větší pocit kontroly nad stresovou událostí (Kebza, Šolcová, 1999). Vzdělávání však nemusí sloužit k pouhému vybavení znalostmi a dovednostmi, ale může zprostředkovat i kontakt s dalšími odborníky a vyučujícími z jiných škol, a podporuje tedy možnosti dalšího sdílení nebo odreagování.

K ventilaci napětí a odreagování rovněž slouží volnočasové aktivity. Vyučující hovoří o aktivních způsobech trávení volného času, jako je například sport, pohyb, práce na zahradě či divadlo. Výzkumy ukazují, že pravidelná pohybová aktivita a relaxace přispívají k obnovení tělesné rovnováhy a ovlivňují emocionální i mentální aspekty života (Blahušová, 2005). Podle Stocka (2010) je dobrá fyzická kondice důležitou prevencí syndromu vyhoření. Z výpovědí vyučujících také vyplývá, že koníčky jsou spojeny nejen s odreagováním a ventilací stresu, ale často díky sociální interakci s nimi spojené prohlubují i sociální oporu. Vyučující dále popisují činnosti, jako je četba nebo relaxace. Tyto pasivní způsoby odpočinku jim pak umožňují zklidnit se a mít potřebný čas jen pro sebe. Dle Stocka (2010) pravidelná relaxace posiluje vnitřní klid a vyrovnanost, snižuje svalové napětí a stresové stavy, posiluje koncentraci a v konečném důsledku i sebevědomí jedince.

Vyučující si při vykonávání své profese všímají i svých vnitřních faktorů, jako je posun k profesionalitě, nadhled a zejména pak profesní účinnost, jenž souvisí také s pracovní spokojeností i sebejistotou vyučujících a jejich schopností zvládat průběh výuky a situace ve třídě. Také zahraniční výzkumy potvrzují důležitost self-efficacy ve vztahu k vyhoření vyučujících. Ukazuje se, že úroveň self-efficacy předpovídá aspirace vyučujících (Muijs & Reynolds, 2002), používání vyučovacích strategií (Allinder, 1994) a podporuje pravděpodobnost, že učitelé setrvají ve své profesi (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Brudnik, 2009). Self-efficacy je důležitým faktorem pro zmírnění

napětí a vyhoření u učitelů (Schwarze et al., 2000). Vyučující tuto profesní účinnost chápou jako vrozenou schopnost, osobně se však domnívám, že se k ní lze dopracovat také dalším vzděláváním, nabýváním zkušeností nebo tréninkem jsou-li tyto charakteristiky doplněny supervizí.

Někteří vyučující se zmiňují i o využití věku a zkušeností ve stresových situacích. Zkušenosti získané s délkou praxe pak podle nich vyvažují limity věku související s především s úbytkem fyzických sil. Toto zjištění může být dle mého názoru také motivující pro začínající učitele a učitelky.

Jako další efektivní způsob zvládání zátěže se ukazuje racionalizace, kontrola emocí a oddělení pracovní a osobní sféry. Důraz na oddělení osobního a pracovního života kladou také další autoři (Henning, Keller, 1996; Venglářová, 2011). Zvládat práci s emocemi a racionální přístup však může být pro vyučující náročné a ne vždy se to daří i díky osobnostním dispozicím. Domnívám se, že v tomto ohledu je velmi nápomocná supervize a práce na zvědomování těchto procesů. Samotné uvědomení si problému a převzetí odpovědnosti za jeho řešení je při prevenci stresu a vyhoření i jeho léčbě jedním z nejdůležitějších kroků (Roberts, 1997).

Účinným nástrojem profesního i osobního rozvoje je supervize, která mnohdy slouží jako jeden z nejlepších preventivních opatření proti syndromu vyhoření (Tošner, Tošnerová, 2002). Pro vyučující na škole je možnost supervize či intervize vítanou podporou, umožňující sdílení i konstruktivní řešení problémů. Bohužel je u pedagogů ve srovnání s jinými pracovníky v pomáhajících profesích supervize stále poněkud opomíjena. Dvě vyučující také absolvovaly sebezkušenostní výcvik, jenž se ukazuje jako velmi účinná metoda osobnostního rozvoje, která umožňuje učitelům a učitelkám poznat své silné a slabé stránky, a tím nabývat profesního sebevědomí. Sebezkušenost rovněž účinně pomáhá v boji se stresem a vyhořením. Nevýhodou této možnosti je dle mého názoru zejména její finanční a časová dostupnost i značná psychická náročnost.

Někteří vyučující se v souvislosti se svou prací zaměřují i na pozitivní aspekty učitelství a humor. Domnívám se, že tyto aspekty učitelské práce jsou důležité nejen při prevenci stresu a vyhoření, ale podporují rovněž sdílení mezi vyučujícími a celkové pozitivní naladění. Důležitost humoru v profesi potvrzují i další autoři (Henning, Keller, 1996). Dle mého názoru se nyní většina výzkumů zaměřuje na problematické oblasti v učitelství, jako je právě stres a vyhoření, ale zajímavá a potřebná je jistě i opačná cesta, tedy zaměření na pozitiva, která je třeba rozvíjet.

14. Limity výzkumu

Chtěla bych poukázat na limity výzkumu, které vyplývají z jeho celkového kvalitativního designu. Uvědomuji si, že výzkumný soubor je relativně malý a vázaný pouze na jednu školu. Výsledky tedy není možné zobecnit na celou populaci. Data by pravděpodobně byla odlišná, pokud bych výzkum prováděla na jiných typech škol i v rozdílných městech, bylo by jistě zajímavé taková data porovnat, to by však v rámci mého výzkumu bylo těžko proveditelné. Rovněž by bylo podnětné získat kromě rozhovorů s vyučujícími i další výpovědi, například od vedení školy či samotných žáků a jejich rodičů. Získala bych na problematiku stresu a vyhoření pohled i z jiné perspektivy.

Dalším limitem je také ochota respondentů odpovídat na otázky, která je jistě ovlivněna jejich aktuálním psychickým rozpořením, schopností vybavit si starší zážitky a emoce i otevřeností a ochotou sdělovat osobní informace. Svou roli hraje jistě také to, že se kromě pilotního rozhovoru všechny rozhovory odehrávaly v prostředí školy, vyučující tedy mohli mít obavy hovořit otevřeně například o kolezích, vedení školy či platovém ohodnocení.

V neposlední řadě je limitem i samotná osoba výzkumníka, jeho dovednost navázat vztah s informanty, schopnost klást relevantní otázky i dovednost analyzovat a interpretovat získané údaje. Při realizaci výzkumu jsem byla ovlivněna tím, že jednou z dotazovaných vyučujících je mně blízká učitelka i tím, že jsem se osobně znala s některými vyučujícími. Rovněž jsem byla vybavena znalostí prostředí školy. Díky těmto okolnostem jsem rozhovory nemusela analyzovat a interpretovat zcela objektivně, mohla jsem přihlížet k osobnosti vyučujícího či některé podstatné informace přehlédnout.

Závěr

Cílem mé práce bylo zmapovat přístupy vyučujících konkrétní školy k učitelství jako k náročné profesi. Snažím se přitom zjistit, s jakými zdroji stresu se vyučující při své práci setkávají, jak tento stres prožívají a jaké způsoby boje proti stresu a vyhoření používají. Jelikož v současné době pracuji jako školní psycholožka, zajímala jsem se i o to, co by učitelům a učitelkám mohlo pomoci. Přestože na problematiku stresu a vyhoření u vyučujících již existuje velké množství výzkumů, získané poznatky často nevedou k potřebným praktickým změnám, což mě nutí k zamyšlení.

Při sběru dat mi velice pomohla mně blízká učitelka, která mi zprostředkovala možnost provést rozhovory s vyučujícími školy. I když jsem se osobně znala jen s některými vyučujícími, domnívám se, že při všech rozhovorech vládla příjemná atmosféra, někteří vyučující mi pak dokonce sdělili, že pro ně bylo přínosné se nad problematikou stresu a jeho zvládání zamyslet a urovnat si vlastní přístup. Samotný sběr dat i jejich zpracování pro mě bylo zábavné, a přestože se v učitelském prostředí pohybují, některé poznatky pro mě byly v mnohém překvapující.

Psaní teoretické části mi umožnilo zdokonalit se ve vyhledávání a srovnávání relevantních zdrojů, při analýze rozhovorů jsem se snažila o kritický pohled na problematiku a zvažování různých alternativ i přístupů. Výsledky analýzy rozhovorů a osobnostních dotazníků jsem srovnávala se zdroji literatury. Má zjištění se většinou shodovala se zjištěními českých i zahraničních výzkumů, našla jsem ale i zajímavé rozdíly, například v tom, že vyučující na škole nevnímají jako zdroj stresu vztahy s kolegy a vedením školy nebo podmínky prostředí. Tato zjištění mohou být ovlivněna především charakteristikou výzkumného souboru, který tvoří především vyučující s nízkou mírou vyhoření, což potvrzují i výsledky dotazníku SMBM.

Dle mého názoru se mi podařilo zmapovat i dosud málo zkoumané oblasti, kterými jsou zejména témata emocí v učitelství či zaměření na pozitivní aspekty učitelství. Tato témata by jistě bylo zajímavé dále zkoumat. Domnívám se, že by bylo velmi přínosné podobný výzkum rozšířit a porovnat například zjištění z různých typů škol i různě velkých měst. Neméně důležité je ale dle mého názoru také sledovat, zda a jak se výsledky těchto zjištění promítají do praxe.

Použitá literatura

- Anderson, M. B., & E. F. Iwanicki. 1984. *Teacher motivation and its relationship to burnout, Educational Administration Quarterly*.
- Akyüz, H. E., Kaya, H. 2013. *A study on the burnout level of primary school teachers. The Journal of International Social Research*.
- Aldwin, Carolyn M. *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. 2007. [online],
Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=SWW3V39ak34C&printsec=frontcover&dq=stress,+coping+and+development&hl=cs&sa=X&ei=KyPoT5yyAYfxgbH7sWsAQ&ved=0CDOQ6AEwAA#v=onepage&q=stress%2C%20coping%20and%20development&f=false>
- Amirkgan, James, H. 1990. *A Factor Analytically Derived Measure of Coping: The Coping Strategy Indicator. Journal of Personality and Social Psychology*.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., Persson, R. 2016. *Burnout among Swedish school teachers – a cross-sectional analysis*.
- Bajtoš, J., Honzíková, J. 2007. *Vybrané statě školní pedagogiky*.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*.
- Baštecká, B. Goldmann, P. 2001. *Základy klinické psychologie*.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. 1984. *Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. Journal of Personality and Social Psychology*.
- Blahušová, E. 2005. *Wellness a fitness*.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. 1991. *Occupational stress and satisfaction in teaching. British Educational Research Journal*.
- Boselie, J.P.E.F. & Wiele, A. *High performance work systems: 'Research on Research' and the Stability of Factors over Time. Erasmus Research Institute of Management (ERIM), Erasmus University Rotterdam*. 2002. [online], Dostupné z: <http://ideas.repec.org/p/dgr/eureri/2002191.html>
- Brackett, MA., Palomera, R., mojsa-kaja, J., Reyes, MR., Salovey, P. 2010. *Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers*.
- Brown, C. G. 2012. *A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers, Educational & Child Psychology*.
- Braun, V., Clarke, V., Corbin, J., Strauss, A. 1996 & 2006: *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*.
- Brudnik, M. 2009. *Perception of self-efficacy and professional burnout in general educational teachers. Human movement*.
- Baumgartner, F. 2001. *Zvládání stresu – coping. In J. Výrost & I. Slameník (Eds.). Aplikovaná sociální psychologie II*.

- Boyatzis RE. 1998. *Transforming Qualitative Information*.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. 1989. *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Collins, Kathleen M, Anthony J Onweugbuzie a Qun G Jiao. 2010 [online]. *Toward a broader understanding of stress and coping: mixed methods approaches*.
Dostupné z:
https://books.google.cz/books?id=3eUMvf20FrEC&pg=PA306&dq=health+stress+and+coping&hl=cs&sa=X&ei=2QYAVaLTHcyvU7_agagB&ved=0CFsQ6AEwBw#v=onepage&q=health%20stress%20and%20coping&f=false
- Contrada, Richard J a Baum A. 2011 [online]. *The handbook of stress science: biology, psychology, and health*. Dostupné z
https://books.google.cz/books?id=EXVlk8pnEKIC&pg=PA1&dq=stress+definition&hl=85cs&sa=X&ei=MYL1VMq2O8f8UN6RgsAK&redir_esc=y#v=onepage&q=stress20definition&f=false
- Cungi, CH. 2001. *Jak zvládat stres*.
- Corbin, J., Strauss, A. 1999: *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*.
- Dewe, P. J. 1989. *Examining the nature of work stress: Individual evaluations of stressful experiences and coping*.
- Disman, Miroslav. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*.
- Dorn, L., & Matthews, G. 1992. *Two further studies of personality correlates of driver stress. Personality and Individual Differences*.
- Dvořáková, J a kol. 2002. *Psychická zátěž učitelů*.
- Chan, D. W. 2002. *Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong*.
- Evans, W. 1986. *Personality and stress. Personality and Individual Differences*.
- Farber, B. A. 1990. *Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends. Psychotherapy in Private Practice*.
- Farber, B. A. 1991. *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*.
- Farber, B. A. 2000. *Treatment strategies for different type of teacher burnout. Psychotherapy in practice*.
- Friedman I. A, Kass E., 2002. *Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization, Teaching and Teacher Education*.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S. & Novacek, J. 1987. *Age differences in stress and coping processes, Psychology and Ageing*.
- Goddard, R., O'Brien P., Goddard M. 2006. *Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. British Educational Research Journal. Vol. 32, No. 6*.
- Garabiková-Pártlová, M. Bílková, Z. Procházka, M. 2014. [Online] *Pohledy na profesi učitele. Reflexe očekávání a praktické zkušenosti*. Dostupné z:
http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/6_Garabikova-Partlova-a-kol.pdf
- Grossi G., 1999. *Coping and emotional distress in a sample of Swedish unemployed*.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. 2004. *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study*. *Journal of Organizational Behavior*.
- Hakanen, J. J., Bakker, B. B., Schaufeli, W. B. 2006. *Burnout and work engagement among teachers*. *Journal of School Psychology*
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. 1991. *Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Hill, A. P., & Appleton, P. R. 2011. *The predictive ability of the frequency of perfectionistic cognitions, self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism in relation to symptoms of burnout in youth rugby players*. *Journal of Sports Sciences*.
- Holmes, Thomas H. a Richard H. Rahe. 1967. *The Social Readjustment Rating Scale*. *Journal of Psychosomatic Research*.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. 2002. *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues*. In P. L. Hewitt, & G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*.
- Fink, George. Neuroendocrinology. 2009. [online]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=HJwqWQhQELMC&pg=PA784&dq=stress+definition&hl=cs&sa=X&ei=ma71VOz-CsivU4j8goAC&ved=0CHcQ6AEwCQ#v=onepage&q=stress%20definition&f=false>
- Fontana, D., & Abouserie, R. 1993. *Stress levels, gender and personality factors in teachers*. *British Journal of Educational Psychology*.
- Foley, C., Murphy, M. 2015. *Burnout in Irish teachers: Investigating role of individual differences, work environment and coping factors*. *Teaching and Teacher Education*.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. 1986. *Stress process and depressive symptomolgy*. *Journal of abnormal psychology*.
- Francis, L. J., Loudon, S. H., & Rutledge, C. J. F. 2004. *Burnout among Roman Catholic parochial clergy in England and Wales: Myth or reality? Review of Religious Research*.
- Ficková, E. 1993. *Determinanty zvládání stresu: I. Teoretické přístupy*. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*.
- Friedman, I. A. 1996. *Multiple pathways to burnout. Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. Anxiety, Stress and Coping*.
- Friedman, I. A. 2000. *Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice, Vol. 56*.
- Furnham, A. 2005. *The psychology of behaviour at work*. NY: Taylor and Francis group.
- Gius, M. A. 2015. *A comparison of teacher job satisfaction in public and private schools*. *Academy of Educational Leadership Journal, Volume 19, Number 3*.
- Gabura, J., Pružinská J. 1995. *Poradenský proces*.
- Hartl, P., Hartlová, H. 2010. *Velký psychologický slovník*.
- Hagemann W. 2012. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*.
- Holeček, V. 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*.

- Hošek, V. 1994. *Psychologie odolnosti*.
- Henning, C., Keller, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. 2003. *The wrong solution to the teacher shortage*. *Educational Leadership*.
- Ingersoll, R. M., Merrill L. 2010. *The Key to Changing the Teaching Profession*. *Educational Leadership*.
- Janiček, P. a Marek, J. 2013. *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*.
- Janke, W., Erdmannová, G. 2003. *Strategie zvládání stresu – SVF 78*.
- Jeklová, M., Reitmayerová, E., 2006. *Syndrom vyhoření*. [Online]. Dostupné z: <http://www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/syndrom.pdf>.
- Jones, J. G., & Moorhouse, A. 2010. *Jak získat psychickou odolnost: Strategie vítězů, které změni váš pracovní výkon*.
- Joshi, V. 2007. *Stres a zdraví*.
- Juozaityene, A. & Simonaitiene, B. 2011. *Motivators of Teacher Job Satisfaction, Social Sciences / A. Juozaityene, B. Simonaitiene. Motivators of Teacher Job Socialiniai mokslai*.
- Kantorová, J. et al. 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*.
- Kalimo, R. & Hakanen, J. 2000. *Työuupumus [Work and Health in Finland: Burnout]*.
- Kašćák O., Pupala B. 2011. *Školy v prúde reforiem*.
- Kebza, V., Šolcová, I. 1998. *Burnout syndrome: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*.
- Kebza, V., Šolcová, I. 2003. *Syndrom vyhoření*.
- Kebza, V. 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*.
- Kebza, V., Šolcová, I. 2008. *Hlavní koncepce psychické odolnosti*.
- Kopřiva, K. 2011. *Lidský vztah jako součást profese*.
- Książek, P., Grabska, K. & Trojanowska, D. a kol. 2015. *Stress and methods of coping with it among students of the Medical University of Lublin*.
- Kusák M., 2012. Diplomová práce. *Formy rezistence vůči mobbingu a jejich účinnost: Tematická analýza*.
- Kyriacou, CH. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*.
- Sanglim K, Sungeun Y., 2016. *Childcare teachers' job satisfaction: effects of personality, conflict-handling, and organizational characteristics, social behavior and personality*.
- Kohoutek, R. 2009. [Online] *Typologie osobnosti učitelů. Psychologie v teorii a praxi*. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>.
- Kohoutek, R. 2010. [Online] *Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-astrednich-skol>.

- Kopřiva, K. 1997. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese.*
- Koruklu, N., Feyzoolu, B., ozenoolu-kiremit, H., Alada Ö, E. 2012. *Teachers Burnout Levels in terms of Some Variables. Educational Sciences: Theory & Practice.*
- Kožená, L. & Kolica L. 2006. [Online]. *Zdravotní stav, životospráva a pracovní zátěž učitelů z projektu zdravá škola, 2. konference Škola a zdraví.* Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/puv/sbornik_06/pdf/036.pdf
- Kraska-Lüdecke, K. 2007. *Nejlepší techniky proti stresu.*
- Krohne, H. W. 1990. *Personality as a mediator between objective events and their subjective representation.*
- Křivohlavý, J. 1994. *Jak zvládat stres.*
- Křivohlavý, J. 1998. *Jak neztratit nadšení.*
- Křivohlavý, J. 2001. *Psychologie zdraví.*
- Křivohlavý, J. 2009. *Psychologie zdraví.*
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. 1978. *A model of teacher stress.*
- Lau P. S. Y., Yuen, M. T. & Chan, R. M. C. 2005. *Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers?*
- Lazarus R., & Folkman S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping.*
- Loudová, M a kol. 1998. *Zdravý životní styl při práci a odpočinku. Závěrečná zpráva grantu MZ ČR, OHS.*
- Ma, X., & MacMillan, R.B. 1999. *Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. Journal of Educational Research.*
- Matoušek, O. 2003. *Bezpečný podnik. Pracovní stres a zdraví.*
- Mareš, J. 2013. *Pedagogická psychologie.*
- Matoušek, O. 2003. *Metody a řízení sociální práce.*
- Maslach, C, Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. 2001. *Job burnout. Annual Review of Psychology.*
- Maslach, CH. 2003. *Burnout: The Cost of Caring. Cambridge: Mallor Books.*
- Melgosa, J. 2001. *Zvládni svůj stres.*
- Míček, L., Zeman, V. 1997. *Učitel a stres, II. rozšířené vydání.*
- Mlcák, Z. 2011. *Psychologie zdraví a nemoci.*
- Muijs, D. & Reynolds, D. 2002. *Teachers' beliefs and behaviours: What really matters? Journal of Classroom Interaction.*
- Orel, M. Facová, V. 2010. *Stres, zátěž a jejich zvládání.*

- Parkes, K. R. 1990. *Coping, negative affectivity, and the work environment: Additive and interactive predictors of mental health*. Journal of Applied Psychology.
- Paulík, K. 1998. *Co obtěžuje učitele různých typů škol*. In *Učitelé a zdraví*.
- Paulík, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*.
- Paulík, K. 2009. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*.
- Paulík, K. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*.
- Paulík, K. 2012. *Psychologické aspekty zvládání zátěže muži a ženami*.
- Paulík, K. 2013. [Online] *Stress and Subjective Health of Teachers*. E-PEDAGOGIUM. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-Pedagogium_2-2013web.pdf
- Paleksić, V. Ubović, R. Popović M. 2015. *Personal characteristics and burnout syndrome among teacher of primary and secondary schools*.
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. 1990. *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*. British Journal of Educational Psychology.
- Pešek R., Praško J., 2016. *Syndrom vyhoření -- Jak se prací a pomáháním druhým nezničit. Pohledem kognitivně behaviorální terapie*.
- Ptáček, R., Čeledová, L., a kol. 2011. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*.
- Polák, M. 2001. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*.
- Portál MŠMT. 2017. [Online]. *Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>.
- Portál PPP Ostrava. 2017. [Online]. *Sebezkušenostní výcvikový kurz*. Dostupné z: <http://www.ppp-ostrava.cz/sebezkušenostni-vyvcikovy-kurz-2/>.
- Poschkamp, T. 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*.
- Prieß, M. 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření*.
- Průcha, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*.
- Průcha, J. 2005. *Moderní pedagogika*.
- Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. 2009. *Pedagogický slovník*.
- Ptáček, R., Raboch, J. & Kebza, V. 2013. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*.
- Richards, M. 2006. *Stres*.
- Robbins, S. 2003. *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Vilnius: Poligrafija ir informatika
- Roberts, G. A. 1997. *Prevention of burn-out*. Advances in Psychiatric Treatment.
- Roncaglia, I. 2014. *Coping styles: A better understanding of stress and anxiety in individuals with autism spectrum conditions through sport and exercise models*. Psychological Thought, Vol. 7.
- Rush, M. D. 2003. *Syndrom vyhoření*.

- Russell, D. W., Altmaier, E. & Van Velzen, D. 1987. *Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. Journal of Applied Psychology.*
- Řehulka, E.; Řehulková, O. 1999. *Učitelé a zdraví 1.*
- Řehulka, E., Řehulková, O.: 2001. *Učitelky a učitelé. Učitelé a zdraví 3.*
- Sari, H. 2004. *An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. Educational Studies, 30.*
- Selye, H. 1966. *Život a stres.*
- Semmer, N. K. 2003. *Job stress interventions and organization of work. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), Handbook of occupational health psychology.*
- Schmitzbauer W., 2015. *Syndrom pomocníka: Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích.*
- Schreiber, V. 1992. *Lidský stres.*
- Schwab, L. R. 1983. *Teachre burnout: Moving beyond psychobabble. Practice and Theory, Vol. 22.*
- Schwarzer, R. 2000. *Stress, Angst und Handlungsregulation [Stress, anxiety, and action regulation].*
- Smetáčková, I. 2013. *Syndrom vyhoření v učitelské populaci: přehled zahraničních a českých poznatků. In Ptáček, R., Raboch, J. a Kebza, V. Burnout syndrom jako mezioborový jev.*
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2007. *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of Educational Psychology.*
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 2010. *Teacher selfefficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education.*
- Slušná, L. 2012. *Hodnotová orientacia a copingové stratégie u študentov psychológie. Nepublikovaná diplomová práce.*
- Stock, CH. 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.*
- Stoeber, J., & Otto, K. 2006. *Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. Personality and Social Psychology Review.*
- Stoeber, J., Rennert, D. 2008. *Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. Anxiety, Stress, & Coping.*
- Šalamounová, Z., & Švaříček, R. 2011. [Online] *Subjektivní teorie učitelů o výukové komunikaci. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. (s. 52–56). Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvku/salamounovasvaricek.pdf>*
- Šmejkalová, J., et al. 2011. [Online] *Expozice zdravotně rizikovým faktorům a jejich vnímání učiteli různých stupňů škol, hygiena. Dostupné z: <http://apps.szu.cz/svi/hygiena/archiv/h2011-2-02-full.pdf>*
- Štech, S. 2008. [Online]. *Profese učitele. In Bendl S., Kucharská A. (ed.): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>*
- Svobodová, L. 2009. *Risk of stress and its prevention.*

- Šonová, L. 2014. *Diplomová práce. Copingové strategie u pracovníků zdravotnické záchranné služby.*
- Špačková, A. 2011. *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět.*
- Švecová, J.; Vašutová, J. 1997. *Problémy učiteléské profese ve světě.*
- Švingalová, D. 2006. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi.*
- Tang, C.S.K., Au, W.T., Schwarzer, R. & Schmitz, G. 2001. *Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. Journal of Organisational Behavior.*
- Tichý, M. 2011. [Online] *Osobnostní proměnné a zvládání zátěže u sociálních pracovníků a učitelů. Ostravská univerzita, Ostrava. Psychologie a její kontexty.* Dostupné z: http://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Tichy_2011_2.pdf
- Tillman, W. R. & Tillman J. C. 2008. *And you thought it was the apple: A study of job satisfaction among teachers.*
- Tošnerová, T., Tošner, J. 2002. *Burnout Syndrom.*
- Urbanovská, E. 2010. *Škola, stres a adolescenti.*
- Urbanovská, E. 2011. [Online]. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření, Škola a zdraví 21, Výchova ke zdravotní gramotnosti.* Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf
- Urbanovská, E. 2012. *Psychologie zdraví.*
- Vašutová, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.*
- Večeřová-Procházková, Honzák: 2008. [Online]. *Stres, eustres a distres. In Interní medicína pro praxi.* Dostupné z: <http://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>
- Vondrová, E., 2015. *Diplomová práce. Syndrom vyhoření a copingové strategie v učiteléské profesi Teacher Burnout and Coping Strategies.*
- Venglářová, M. 2011. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing.*
- Vitaliano, P. P., Maiuro, R. D., Russo, J., Katon, W., DeWolfe, D., & Hall, G. 1990. *Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems, Health Psychology.*
- Výrost, J., Slaměník, I. 2008. *Sociální psychologie.*
- Watson, D., & Hubbard, B. 1996. *Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. Journal of Personality.*
- Zatloukal L., 2014. *Reteaming - koučování zaměřené na řešení v praxi.*
- Zellars, K. L., Perrewé, P. L., & Hochwarter, W. A. 2000. *Burnout in health care: The role of the five factors of personality. Journal of Applied Social Psychology.*
- Zhang, Zhou & Zhang. 2016. *The interactive effects of personality and burnout on knowledge sharing among teachers, Research Article.*
- Žídková, Z., Martinková, J. 2003. *Psychická zátěž učitelů základních škol. Prac. Lék.*

15. Seznam příloh

Rozhovory

Tematické mapy

Testové profily